

A escola como estímulo ao consumo de bens culturais

-

Caso prático nas disciplinas de História e Geografia

Hélio Paulo de Carvalho Gomes Alves

Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de História e Geografia
no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário

Março, 2014

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino da História e da Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica do Professor Doutor António Camões Gouveia, coorientação do Professor Doutor Fernando Ribeiro Martins, supervisão da prática de ensino da responsabilidade da Dra. Helena Isabel Miguens Carvalho Neto, professora de História na Escola Secundária com 3º ciclo Miguel Torga (Monte Abraão), e da Dra. Maria Isilda Santos Feliciano Medroa, professora de Geografia na Escola Secundária com 2º e 3º ciclos Passos Manuel (Lisboa).

*«Não é a arte que tem de descer ao povo,
é o povo que tem de subir à arte¹.»*

Vladimir Ulianov – estadista e
revolucionário russo (1870-1924)

¹ A educação foi – e ainda é – vista como o caminho natural para a “elevação cultural” de um povo.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos os que me deram força para terminar o estágio. Foi um percurso difícil, com muitos desafios superados pouco a pouco, umas vezes com determinação, outras com receios, por vezes com bravura, outras nem tanto. O que importa foi ter terminado o estágio com a convicção de que o esforço valeu a pena. Depois de ter percorrido este longo caminho, vejo com clareza que a prática de ensino supervisionada enriqueceu a minha formação de professor, tornando-me didática e cientificamente mais competente.

Também agradeço a antigos professores que me serviram de modelo e de referência na arte de ensinar e com quem aprendi muito ao longo da vida, desde o Ensino Básico até à Licenciatura. Foi nestes professores que encontrei inspiração para as minhas primeiras aulas lecionadas porque, antes do estágio, não tinha qualquer preparação prévia para o exercício docente. Recordei-me de várias experiências positivas que tive enquanto estudante e adaptei-as para as minhas aulas.

Ao longo do estágio, percebi a complexidade de ser professor, estar em sala de aula e do peso da responsabilidade da docência. Perante estas constatações, tive o apoio das minhas orientadoras da Escola Secundária Miguel Torga, Helena Neto, e da Escola Secundária Passos Manuel, Isilda Medroa, a quem dirijo palavras de apreço e agradecimento por me terem ajudado na ação educativa e terem coorientado na realização do relatório.

Agradeço aos meus professores da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, António Camões Gouveia e Fernando Ribeiro Martins pela orientação conferida na elaboração do presente relatório.

RESUMO

Este relatório descreve a Prática de Ensino Supervisionada na Escola Secundária Miguel Torga (Monte Abraão), no ano letivo de 2012/2013, e na Escola Secundária Passos Manuel (Lisboa) durante o ano letivo de 2013/2014. A reflexão crítica centrar-se-á na observação de aulas e na prática letiva de vários níveis de ensino: em História – 7º e 10º anos; em Geografia – 10º e 11º anos de escolaridade.

O relatório está dividido em duas partes. Na primeira, faz-se uma breve apresentação do tema central do trabalho – a escola como estímulo ao consumo de bens culturais – em que se justifica a escolha do tema e se analisam os resultados estatísticos obtidos a partir de um inquérito aplicado aos alunos das turmas a que lectionei, com o objetivo de diagnosticar os seus hábitos culturais e o modo como ocupam os tempos livres. Segue-se uma abordagem de conceitos relacionados com o tema – bens culturais, cultura de massas, cultura erudita e cultura alternativa – depois analisam-se as vantagens de um ensino que valoriza a educação cultural e, finalmente, discutem-se os possíveis entraves com que o professor se depara na implementação destas estratégias. Na segunda parte, descrevem-se algumas experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas durante a Prática de Ensino Supervisionada que tiveram por objetivo implementar estratégias valorizadoras dos conteúdos de temática cultural. Apresentam-se diversos materiais e recursos utilizados em sala de aula e justifica-se a respetiva escolha, nomeadamente no tocante à pertinência e adequação aos conteúdos do programa e à lógica destes no âmbito da formação cívica e intelectual dos estudantes. Finaliza-se o relatório com uma reflexão sobre a vivência do estagiário nas escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Bens culturais, cultura alternativa, cultura erudita, cultura de massas, ensino-aprendizagem, Geografia, História.

ABSTRACT

This report describes the Supervised Teaching Practice in the Secondary Schools Miguel Torga (Monte Abraão) in 2012/2013 and in Passos Manuel (Lisboa), during the years 2013/2014. Critical reflection will focus on classroom observation and on teaching practice at different educational levels: in History – 7th and 10th grades; in Geography – 10th and 11th grades.

The report is divided into two parts. The first is a brief presentation of the central theme of the work – the school as a stimulus for cultural benefits consumption –, where the choice of the theme is justified and a statistical analysis of the results of a inquiry made to the students of the classes that I taught is presented, in order to diagnose their cultural habits and how they spend their free time. After that, we will check concepts related to the theme – cultural benefits, mass culture, high culture and alternative culture – and then analyze the advantages of a teaching-system that values cultural education. Finally we will discuss possible obstacles which the teacher faces when implementing these strategies. The second part describes some experiences of teaching and learning practices developed during the Supervised Teaching Practice when trying to implement the cultural contents' strategies. There will also be presented several resources used in the classroom and their respective choice justified, namely regarding to their relevance and appropriateness to the contents of the curriculum as well as the importance of the same to the student's civic and intellectual development. The report will finish with thoughts about the trainee's experiences in the schools.

KEYWORDS: Cultural benefits, alternative culture, high culture, mass culture, teaching and learning, Geography, History.

ÍNDICE

Enquadramento – A expansão da escolaridade e o acesso aos bens culturais	1
Estudo Empírico – Hábitos culturais dos alunos	4
Capítulo I: Educação e Cultura – dois setores em articulação	11
I. 1. Bens Culturais, Cultura de Massa, Erudita e Alternativa	11
I. 2. A educação para a cultura no contexto português	17
I. 3. Vantagens de um ensino que valoriza a Educação Cultural	21
I. 4. Entraves à implementação da Educação Cultural nas escolas	24
Capítulo II: Prática de Ensino Supervisionada – História	26
II. 1. Enquadramento e caracterização da Escola Secundária Miguel Torga	26
II. 2. Caracterização das turmas: 7ºA e 10ºI.....	28
II. 3. Descrição e análise das atividades letivas e não letivas	29
1. As primeiras sociedades produtoras.....	32
2. Civilização Egípcia – escrita hieroglífica.....	34
3. O espaço civilizacional greco-latino à beira de mudança	35
4. Atividades de complemento curricular	37
Capítulo III: Prática de Ensino Supervisionada – Geografia.....	42
III. 1. Enquadramento e caracterização da Escola Secundária 2.3 Passos Manuel	42
III. 2. Caracterização das turmas: 10ºF e 11ºC.....	44
III. 3. Descrição e análise das atividades letivas e não letivas	45
1. Novas oportunidades para as áreas rurais.....	50
2. As áreas urbanas: dinâmicas internas	51
3. As características climáticas de Portugal	54

4. Atividades de complemento curricular	57
5. Visita às vilas operárias do Bairro da Graça	59
Conclusão	61
Bibliografia.....	64
Anexo I – Estudo Empírico	69
Questionário.....	71
Tratamento estatístico	75
Anexo II – História	87
7ºA	89
Plano de aula “Neolítico”	91
Ficha “Aldeamentos Neolíticos”	93
Plano de aula “Saberes Egípcios”	97
Guião da curta-metragem	99
10ºI	105
Plano de aula “Cristianismo”	107
Ficha “Origem e Difusão do Cristianismo”	109
Regulamento do Prémio Literário	111
Anexo III – Geografia	113
10ºF	115
Planificação do Bloco B 2.1: “As Características Climáticas de Portugal”	116
Plano de aula “Clima”	117
Quiz Show	119
Guião de acompanhamento da aula	121
11ºC	127
Planificação do subtema: “As áreas urbanas: dinâmicas internas”	129

Plano de aula “Turismo em meio rural	131
Guião de acompanhamento do filme	133
Plano de aula “Áreas Urbanas”	135
<i>Quiz Show</i>	137
Ficha de Trabalho de Casa.....	139
Visita de estudo.....	142
Guião de Exploração “ <i>Postcrossing</i> ”	147
Exposição do Intercâmbio de Postais	152

Enquadramento

A Expansão da Escolaridade e o Acesso aos Bens Culturais

Desde que o Sistema de Ensino Português se tornou obrigatório até aos 18 anos de idade que se proporcionou o acesso generalizado de todos os jovens ao Ensino Secundário². Aflui à escola uma multiplicidade de alunos, provenientes de diferentes níveis socioeconómicos e de distintos núcleos familiares. Trazem para a sala de aula as suas vivências pessoais, os seus problemas e inquietações, mas também os seus sonhos: situações, por vezes, difíceis de serem geridas pelo professor. Com efeito, é imperativo harmonizar o ambiente na sala de aula para que estejam reunidas as condições para ensinar e para aprender.

Como objetivos gerais para o Ensino Secundário, a Lei de Bases do Sistema Educativo preconiza:

- a) Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica que constituam suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida ativa. b) Facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística. (Subsecção II, art. 9º)

Ao lado do currículo prescrito, existe uma diversidade de atividades extracurriculares oferecidas pelos estabelecimentos de ensino portugueses – música, dança, rádio escolar, clube de teatro, jornal escolar, oficinas de trabalhos manuais e de artes plásticas, desporto –, variando de escola para escola, consoante os recursos humanos, materiais e financeiros aí existentes. O Sistema de Ensino Português conta, ao nível do Ensino Secundário, com uma oferta bastante vasta nesse sentido (música, dança, teatro, etc.), embora nem todos os cursos estejam disponíveis em todas as escolas e isso dificulte, quando não impossibilite, a sua frequência pelos interessados³.

Perante a premissa de que todos os menores de idade frequentam a escola, convém questionar se, em matéria de Educação, a igualdade de oportunidades é ou não uma realidade transversal a todos os contextos sociais. A Lei de Bases do

² Artigo 2º da lei 85/2009 de 27 de agosto.

³ Ao nível curricular, por exemplo, para lá do curso geral de Artes Visuais (um dos cursos Científico-Humanísticos), existem cursos artísticos especializados de Artes Visuais (Design Gráfico, Cerâmica, Equipamento, Ourivesaria, Têxteis e Realização Plástica do Espetáculo), Audiovisuais (Cinema e Vídeo, Fotografia, Luz, Multimédia e Som), Dança (Dança Clássica, Moderna e Contemporânea) e Música (Execução Instrumental, Canto e Canto Gregoriano), que combinam componentes artísticas próprias e formação geral de base, comum aos restantes cursos (i.e. Português, Filosofia, Línguas Estrangeiras, Educação Física e a opção Educação Moral e Religiosa).

Sistema Educativo (Lei 46/86) mostra-se, a este propósito, esclarecedora, ao estabelecer, no artigo 2º, segunda alínea, que «é da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares (...)». Nos dias de hoje, são comuns, nas sociedades ocidentais pós-modernas, as expressões “crise da educação” e “crise da escola”: se, de um lado, a questão do acesso da grande maioria da população se afigura praticamente resolvida, de outro, o mesmo não se aplica à questão do sucesso escolar. Muitos educadores consideram que o “fracasso” escolar incide sobre os alunos pertencentes às classes com menores recursos, os que não possuem um acompanhamento familiar e os pais não são escolarizados. Diante disso, Forquin (1995, p. 81) levanta a seguinte questão: «ora, de quem é a culpa e o que fazer se os filhos dos operários não conseguem tão bons resultados na escola quanto os filhos de executivos ou de pais que exercem profissões liberais?». Num cenário de grandes transformações na educação, requerem-se novas metodologias de ensino para que seja oferecida uma educação de qualidade a todos os que frequentam a escola.

A “crise na educação” ou “crise na escola” – ou, melhor, a crise relativamente ao escrutínio das finalidades que a educação deve (ou não) assumir – pode revelar muitas faces, sendo que uma das mais salientadas é devedora das tensões entre economia e educação. Os princípios que estão agora na ordem do dia respeitam, assim, à necessidade de se promover a articulação entre a escolarização, o emprego, a produtividade e o mercado, no pressuposto de que daí resultará a melhoria da economia dos países (Pedroso et al, 2005, p. 148). A crescente responsabilidade da escola traduz-se, pois, na necessidade de assegurar o progresso económico, preparando, para isso, futuros trabalhadores capazes de ser, além de instruídos e educados, inovadores e suficientemente flexíveis para se enquadrarem nos requisitos da teoria do “capital humano”.

Porém, há quem argumente que o papel da escola não pode limitar-se à formação de mão-de-obra. De acordo com Maria Filomena Mónica (1997, pp. 26-27),

além dos saberes “úteis”, a escola tem de transmitir saberes “inúteis”, como seja explicar aos alunos quem foi Platão, treiná-los no uso de um instrumento musical, interessá-los pela rota dos cometas. Infelizmente, os políticos inclinam-se quase sempre para o primeiro objetivo, falando da escola como se ela fosse exclusivamente uma forma de preparar os homens para o mercado de trabalho. Não nego que muitas das crianças que frequentam o ensino básico e secundário desejariam sobretudo aprender técnicas. O que contesto é que se coarcte, à partida, a possibilidade de eles terem contacto com a chamada cultura superior.

Contudo, a dimensão económica da educação não é o único fator que contribui para a ideia de “crise na escola”. Savater, em *O valor de educar* (1997), referiu-se à

crise levantando, para isso, diversas questões que me inquietaram e me impulsionaram para refletir atentamente sobre as *finalidades* e, direta ou indiretamente, sobre o próprio *conceito de educação*:

Deve a educação preparar competidores aptos para o mercado de trabalho ou formar homens completos? Deve potenciar a autonomia de cada indivíduo, amiúde crítica e dissidente, ou a coesão social? Deve desenvolver a originalidade inovadora ou manter a identidade tradicional do grupo? [...] Manterá uma escrupulosa neutralidade face à pluralidade de opções ideológicas, religiosas, sexuais e outras diferentes formas de vida... ou ponderará para documentar o preferível e propor modelos de excelência? Podem utilizar-se, em simultâneo, todos estes objectivos ou alguns deles são incompatíveis [...]. (Savater, 1997, p. 17)

Mesmo perante os condicionalismos de ordem socioeconómica que se têm imposto ultimamente, a educação desempenhará sempre um crucial papel no processo da transmissão da cultura e, conseqüentemente, no processo de sociabilização do indivíduo, tendo em conta o seu meio sociocultural de inserção. Como refere Nóvoa (1994, p. 165), «tal como a concebemos nos nossos dias, a educação é sempre um projeto de mudança e só tem sentido no quadro de uma sociedade que acredita que os seus membros podem ter amanhã (nomeadamente através de um investimento educativo) uma condição diferente da que têm hoje».

Não se pode entender o sucesso escolar do aluno como “reprodução necessária e direta” da situação social, económica e cultural da sua família. A família é importante para o bom desempenho do aluno, mas não só. Também a escola e outras instituições influenciam o bom rendimento. Em circunstâncias ideais, cabe a cada professor minimizar as clivagens sociais e trazer, sempre que adequado, um pouco da cultura erudita para dentro da sala de aula. «A democratização da escolaridade obrigaria a que a instituição inventasse formas inéditas para chegar a alunos cujos pais, avós, bisavós a ela não tiveram acesso, sem todavia destruir o seu papel de iniciação à cultura superior» (Mónica, 1997, p. 17).

É frequente ouvir-se na televisão, em entrevistas a personalidades diversas, que estas adquiriram o hábito de ir ao teatro pela mão do avô. É na infância que se devem começar a criar hábitos culturais – “De pequenino se torce o pepino”. Este ditado popular ilustra bem o panorama. Como professor, preocupa-me a maioria dos jovens que não têm avós ou pais que os possam (ou queiram) levar ao teatro, a viajar por Portugal, a aceder e a fruir o património cultural. Como é que se colmata esta lacuna? A resposta a esta pergunta passará certamente pela construção de uma escola que incentive o acesso e a participação em atividades culturais.

No século XXI, a educação e o acesso à cultura constituem, além de um direito, um bem essencial sem o qual não se poderá viver com dignidade plena, nem exercer a cidadania com liberdade, igualdade e justiça. Compete, então, à escola,

enquanto instituição, privilegiar a transmissão e a reflexão de saberes; o legado civilizacional que nos permite conhecer e analisar a nossa herança cultural e dar a conhecer a inovação científica e tecnológica. A escola deve ser um espaço no qual se privilegia o pensamento reflexivo, a compreensão e a análise, recorrendo à inter e à transdisciplinaridade e à produção e divulgação culturais, das artes plásticas e performativas à literatura, da música ao cinema.

O Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril, vem definir as escolas como: «estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País». Neste sentido, seria conveniente que o Ministério da Educação e da Ciência incentivasse e valorizasse mais os conteúdos de temática cultural nos programas, metas e orientações curriculares, manuais escolares e outros recursos didático-pedagógicos. Além disso, consideramos que uma intervenção articulada, sistemática e informada entre o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura pode contribuir para transformar a experiência da aprendizagem, assegurando que escolas públicas e particulares, estruturas públicas e privadas da Cultura, possam percorrer caminhos convergentes.

Estudo Empírico – Hábitos Culturais dos Alunos

Com o objetivo de conhecer os hábitos culturais e, simultaneamente, entender melhor os meus alunos, realizei um inquérito⁴ às turmas a que lecionei. Inquiri 45 alunos de duas turmas de História na Escola Secundária com 3º ciclo Miguel Torga (Monte Abraão) e 35 alunos de duas turmas de Geografia na Escola Secundária 2.3 Passos Manuel (Lisboa). Obtive um total de 80 questionários preenchidos. A dimensão desta amostra não é expressiva, porque efetivamente não tinha interesse em aplicar o inquérito a outras turmas além das minhas. Embora não muito abrangente, considero, todavia, a amostra exemplificativa do universo escolar em ambas as escolas.

No caso da Escola Miguel Torga, inquiri duas turmas de diferentes níveis de ensino: uma do terceiro ciclo do Ensino Básico (7ºA) e outra do Secundário (10ºI) caracterizada pela multiculturalidade, como o é a escola na sua globalidade, com muitos alunos provenientes da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) e outros, embora com naturalidade portuguesa, com ascendência em países da

⁴ Ver questionário em anexo, nas páginas 71-74.

referida comunidade. Relativamente à Escola Passos Manuel, classificada Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), conduzi o inquérito numa turma do ensino regular (11^oC) e numa do curso profissional de turismo (10^oF), na qual havia alguns casos de alunos institucionalizados ou provenientes de famílias desestruturadas. A amostra apresenta-se, portanto, diversificada.

Em relação aos resultados obtidos a partir da análise dos questionários, há que ter em consideração a hipótese de os alunos terem “faltado à verdade” em alguns itens ou terem respondido com pouco rigor. A interpretação carece de cautela e deve resultar de uma leitura geral dos dados estatísticos, analisando as tendências globais acerca dos hábitos culturais dos alunos e do modo como ocupam os tempos livres.

A primeira questão do inquérito remete para o nível de escolaridade dos encarregados de educação. Pretendia-se testar se os maiores índices de participação cultural dos alunos estão ou não associados à percentagem de encarregados de educação detentores de estudos superiores. A metodologia usada para comprovar ou refutar esta correlação consistiu no cruzamento da informação emanada dos diversos itens, verificando, sobretudo, que opções os alunos escolheram nos artigos onde se questiona quem os incentivou a visitar museus e com quem os visitaram (se com a família se com a escola). Com efeito, dos 80 inquiridos, apenas 12 (15%) afirmaram que os respetivos encarregados de educação têm curso superior. As turmas cujos encarregados de educação têm menor formação académica são o 10^oI (da Escola Secundária Miguel Torga) e o 10^oF (da Escola Secundária Passos Manuel). Aliás, seis encarregados de educação de alunos do 10^oI (12%) detêm o primeiro ciclo. Dos doze inquiridos cujos encarregados de educação têm formação académica superior, dez referiram que foram incentivados pelos pais ou por outros familiares a visitar museus e que nessas visitas foram acompanhados por familiares. Mas, apesar do ambiente familiar propício, a maioria desses alunos referiu que visitou apenas um museu. Os outros dois inquiridos referem que foram incentivados por professores e que foram acompanhados pela turma, ou seja, está-se muito provavelmente perante situações de visitas de estudo.

Esta amostra revela a dificuldade de estabelecer uma conexão entre os níveis de educação dos encarregados de educação e a consistência dos hábitos culturais dos educandos, porque a maioria das atividades culturais são promovidas pelas escolas. Por isso, independentemente das condições socioeconómicas dos núcleos familiares e das habilitações literárias dos encarregados de educação, todos os alunos têm acesso às atividades desenvolvidas pelas escolas.

Quanto à análise dos passatempos dos alunos⁵, consta que o mais habitual é ouvir música: 93% dos alunos (praticamente todos, exceto seis) afirmaram ouvir música. A segunda atividade mais frequente consiste em ver televisão (80%) e a terceira preferida, ir ao cinema (59%). Estes resultados mantêm-se idênticos quer se considerem as escolas em separado, quer se separem as estatísticas por turmas ou por género masculino e feminino. As atividades mais populares entre os alunos – ouvir música, ver televisão e ir ao cinema – integram, em geral, a chamada “cultura de massas”, acessível às multidões através dos meios de comunicação social⁶. Tal como referem Cardoso et al (2009, p. 13), «Por enquanto, a televisão, apesar da crescente importância de outros *media*, continua a ser o grande ecrã que estrutura uma parte substancial do quotidiano dos jovens. O visionamento de televisão (que ocupa, em média, cerca de quinze horas semanais aos jovens) é ainda a sua principal atividade mediática». Além disso, os jovens costumam realizar um conjunto de práticas em simultâneo com os *media* tradicionais: veem televisão, utilizam o computador, estudam, ouvem música, entre outras atividades.

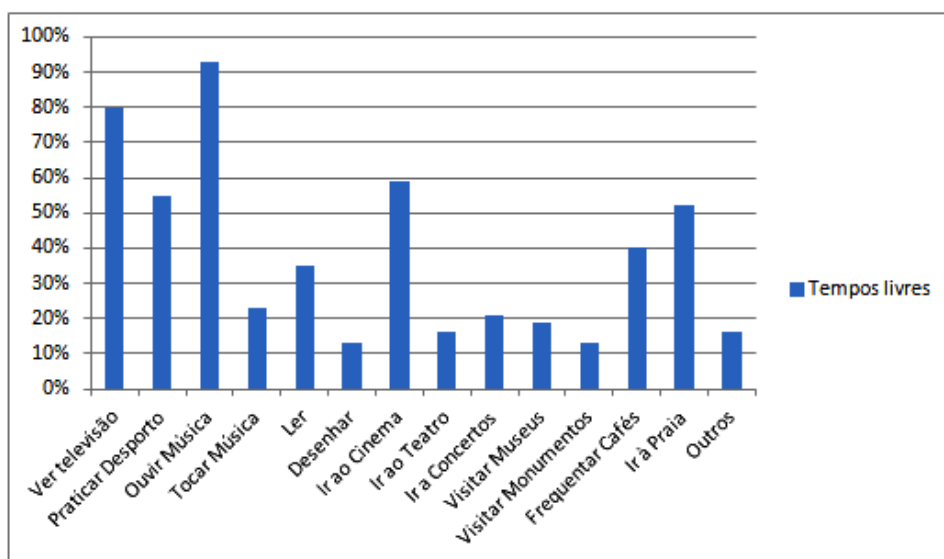


Figura 1) Atividades praticadas pelos alunos nos tempos livres.

A atividade cultural com menos adeptos nestas turmas equivale a visitar monumentos (igrejas e palácios, entre outros) – em oitenta alunos, apenas dez assinalaram esta opção. Visitar museus e ir ao teatro também correspondem a atividades pouco cativantes aos olhos dos inquiridos. A lista dos passatempos não era

⁵ A informação é apresentada de forma agregada na página 75 e seguintes, e de forma desagregada (por turmas e escolas) na página 81 e seguintes.

⁶ «Os *mass media* constituem simultaneamente um importantíssimo setor industrial, um universo simbólico objeto de um consumo maciço, um investimento tecnológico em contínua expansão, uma experiência individual quotidiana, um terreno de confronto político, um sistema de intervenção cultural e agregação social, uma maneira de passar o tempo, etc.» (Wolf, 1995, p. 11).

exaustiva e, por isso, eventuais atividades que não constassem nela, mas que eles praticassem, podiam ser adicionadas no item “outras atividades”, pelo que dez alunos referiram “videojogos” e outros três mencionaram “dançar”.

Quanto aos passatempos que, apesar de os alunos não praticarem, gostariam de fazer, as escolhas distribuem-se pelas várias opções, mas destacou-se a vontade de ir a concertos (45%), seguida da de tocar algum instrumento musical (38%). A música equivale à expressão artística que mais atrai os alunos destas quatro turmas. Somente 5% dos alunos preferiam ler livros, o que torna a leitura na atividade menos apetecida, seguida das práticas criativas, desenhar/pintar, referidas por apenas 15% dos alunos. Da lista não constava a atividade “viajar”, mas cinco alunos (6%) mencionaram-na no item “outras atividades” que gostariam de realizar.

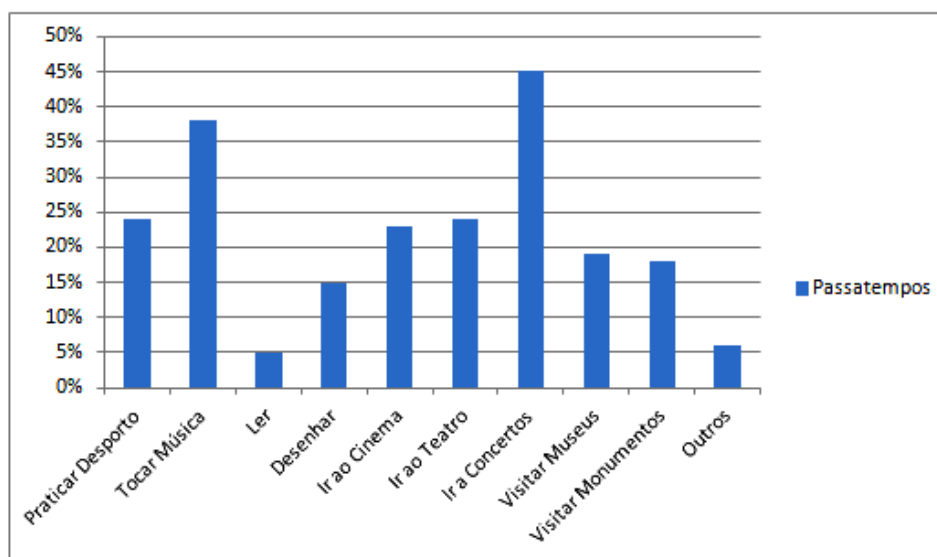


Figura 2) Atividades que os alunos gostariam de fazer nos tempos livres.

Os motivos para que não pratiquem as mencionadas atividades lúdico-culturais devem-se, sobretudo, à “falta de tempo” e também à “falta de dinheiro”, referidas por 60% e por 31% dos alunos, respetivamente. A “falta de dinheiro” foi particularmente referida pela turma do 10ºF, a qual tem alguns alunos carenciados e apoiados pelos serviços de ação social.

Quanto aos hábitos de leitura, o texto jornalístico e a “imprensa cor-de-rosa” são os mais lidos pelos alunos, com 43% das preferências, cada um. Neste item convém separar as estatísticas por género, uma vez que o texto jornalístico reúne 62% das preferências dos rapazes, enquanto as “revistas cor-de-rosa” são escolhidas por 50% das raparigas. Para as alunas, o segundo género literário preferido é o romance, o qual não foi escolhido por qualquer rapaz das quatro turmas. Quando questionados quanto ao número de livros lidos num ano, 78% dos alunos afirmaram ter lido entre um e quatro ou mais livros, enquanto 22% assumiram não ter lido nenhum. Neste item,

acerca da quantidade de livros lidos por ano, houve clivagens entre as quatro turmas, uma vez que 56% dos alunos do 10ºF admitiram não ler livros. Portanto, esta turma registou menos hábitos de leitura.

Perguntou-se aos alunos se, alguma vez, tinham visitado a cidade do Porto, por ser a segunda maior do país e com o objetivo de averiguar a sua capacidade de mobilidade pelo território nacional. Dos inquiridos, 66% responderam não conhecer a cidade, sobretudo os alunos do 10ºF. Em contraste, 76% dos alunos já viajaram para o estrangeiro, ou seja, a maioria das quatro turmas, sobretudo o 10ºI, cuja totalidade dos alunos viajaram. Nessas viagens, metade dos alunos aproveitaram para visitar museus.

Em 2013, 79% dos alunos visitaram um ou mais museus, enquanto 21% não visitaram nenhum. Estas idas a museus foram integradas em visitas de estudo, uma vez que a maioria dos inquiridos referiu haver sido incentivada por professores e que foi acompanhada pela turma. Aqui, evidencia-se o papel da escola em estimular nos alunos o hábito de irem aos museus. Neste contexto, caberá realçar que, em termos globais, cerca de 37% do público que visita museus do Instituto Português de Museus provém de escolas. Uma análise mais pormenorizada revela que um conjunto significativo de museus tem uma frequência de público escolar superior a 45%, designadamente o Museu Monográfico de Conímbriga, o Museu Nacional dos Coches, o Museu Nacional de Machado de Castro, o Museu Nacional do Teatro; tendo o Museu Nacional de Soares dos Reis, o Museu Nacional do Azulejo, o Museu Nacional de Etnologia e o Museu da Música um peso ainda mais acentuado, situado acima dos 50%⁷.

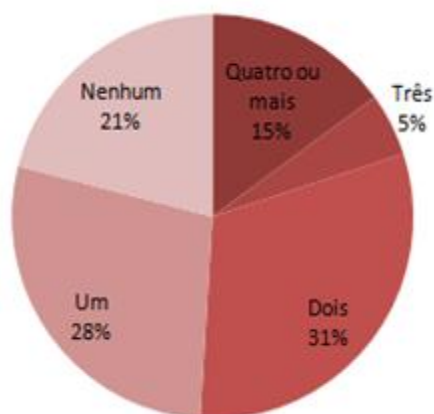


Figura 3) Percentagem de Museus visitados em 2013.

⁷ Estatísticas de Visitantes de Museus, Monumentos e Palácios da Direção-Geral do Património Cultural (2012). [online] Disponível em: <http://www.imc-ip.pt/Data/Documents/Recursos/Estatisticas/2013/Sintese%20estatisticas%20visitantes%20DGPC-2012%20_3_.pdf> [acedido em fevereiro de 2014]

Em relação às visitas de estudo, 88% dos alunos referiram que a sua turma realizou pelo menos uma visita no ano letivo de 2012-2013. A maioria afirmou terem sido duas visitas. Chama-se a atenção para o facto de se terem obtido diferentes respostas para este item. Pode, pois, levantar-se a dúvida relativamente à veracidade de todas as respostas, embora se coloque a hipótese de nem todos os alunos serem oriundos da mesma turma ou escola. Outra hipótese para os resultados tão díspares passa por uma possível má interpretação da pergunta – perguntava-se em quantas visitas a turma participou e os alunos podem ter entendido o número de visitas em que eles estiveram presentes (às quais não faltaram). Quanto ao parecer dos alunos em relação ao número de visitas, 83% consideraram-no “insuficiente”.

As três disciplinas que, desde o 7º ano de escolaridade, mais visitas de estudo organizaram foram História, Português e Ciências⁸, visto parecer mais fácil interligar os seus conteúdos programáticos com a realidade exterior. As visitas de estudo têm vindo a acentuar o seu carácter interdisciplinar, colaborando na sua planificação e organização professores de diferentes disciplinas.

Quanto ao grau de satisfação para com as visitas de estudo, 51% responderam “satisfeito” e 28% “muito satisfeito”; apenas um aluno respondeu “insatisfeito”. Resta-nos saber as causas para alguns alunos estarem pouco satisfeitos com as visitas. Muitas vezes, os alunos apenas querem um passeio, não querem grandes compromissos académicos.

Dos inquiridos, 51% afirmaram nunca ter participado em peças de teatro na escola. No entanto, a maioria (91%) já foi ao teatro (provavelmente através de visitas de estudo no âmbito da disciplina de Português). A maioria dos alunos não gosta de ouvir música clássica e apenas 33% tocam algum instrumento musical, sobretudo a guitarra e a flauta. Apesar disso, 39% gostariam de aprender a tocar algum instrumento musical na escola. Este dado é coerente com o facto já descrito anteriormente acerca das atividades que os alunos gostariam de fazer.

Para os jovens, a música não constitui apenas uma forma de passar o tempo ou de preencher o quotidiano com uma banda sonora pessoal, é parte constitutiva da sua identidade. De facto, não é incomum vermos um gosto musical associado a uma maneira de vestir, de estar e de ser. Tribos urbanas como os *freaks*, os *metaleiros* ou os *góticos* são facilmente associados a géneros musicais (Cardoso, et al. 2009, p. 153).

⁸ Este resultado foi, em parte, condicionado pelo facto de os alunos do 7º ano não terem, nos anos anteriores, algumas disciplinas, nomeadamente Geografia ou Física e Química, logo ainda não tinham participado em visitas de estudo organizadas por estas disciplinas.

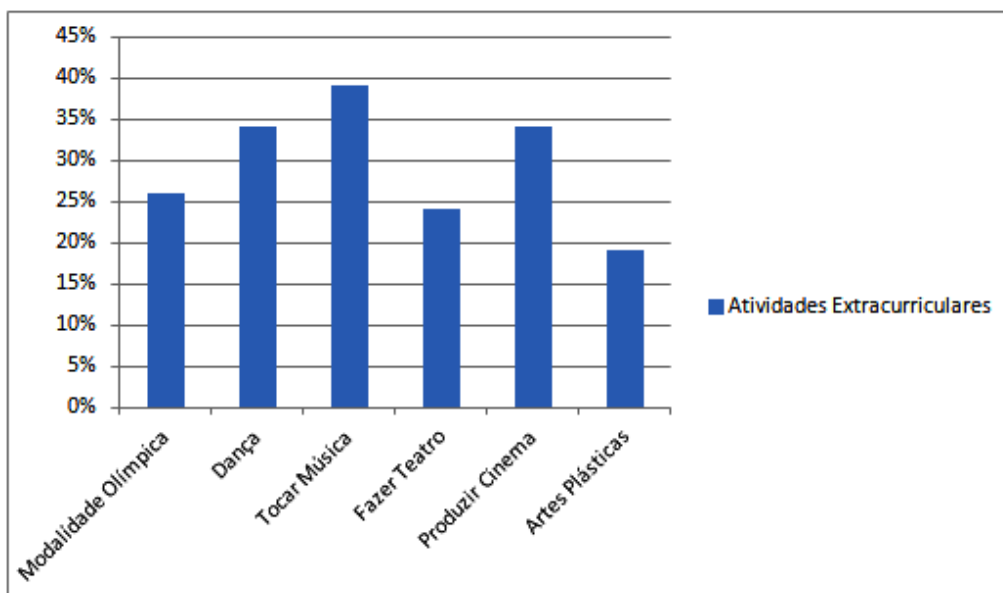


Figura 4) Atividades extracurriculares que os alunos gostariam de praticar na escola.

A atividade extracurricular que mais cativa as alunas e que gostariam de praticar na escola é a dança (50%). Quanto às atividades extracurriculares disponíveis nas escolas, 88% dos alunos referiram o teatro. No entanto, esta é uma atividade extracurricular apenas disponível na Escola Secundária Miguel Torga. A Escola Secundária Passos Manuel não oferece teatro no leque das atividades extracurriculares aos alunos. Os interessados terão de frequentar o Curso Profissional de Artes do Espetáculo (Interpretação).

Mas existem outras atividades acerca das quais a maioria dos alunos não está informada, por exemplo, a produção de cinema na Escola Secundária Passos Manuel (somente 17% dos alunos inquiridos e que frequentam esta escola demonstraram conhecer o *workshop*). A escola divulgou a oficina de cinema, afixando cartazes por vários locais, nomeadamente junto ao bar dos alunos. Mas, por vezes, a informação não chega aos alunos por estarem desatentos ou devido à preguiça em ler as informações contidas nos cartazes. Talvez a forma mais eficaz de se divulgarem as ofertas de escola seja através do Diretor de Turma, que comunica diretamente aos alunos a existência destas atividades extracurriculares.

Da leitura global dos dados estatísticos obtidos, podemos retirar várias conclusões: em primeiro lugar a maioria dos jovens ocupa os seus tempos livres ouvindo música, assistindo à televisão e indo ao cinema. Destaca-se a vontade de assistir a concertos de música *rock/pop*, entre outros géneros favoritos, e de tocarem algum instrumento musical. Quase não visitam museus nem monumentos e assistem muito pouco a espetáculos de teatro. A maioria dos alunos manifesta algum interesse pela leitura literária (embora os géneros de texto favoritos sejam o jornal e a revista). Outra ideia a reter é que a maioria das atividades culturais é promovida pelas escolas

e que são poucas as famílias que levam os seus educandos a visitar museus ou monumentos.

O retrato obtido da análise aos questionários ajudou-me, enquanto professor, a definir estratégias que motivassem os alunos para as atividades que menos gostavam, através de projetos criativos que envolvessem as turmas. Por exemplo, o facto de os alunos visitarem poucos museus e monumentos foi um dos aspetos a ter em consideração na organização das visitas de estudo, devendo estas contemplar património. Também me apercebi que devia incentivar hábitos de escrita e de leitura, sobretudo em duas turmas: no 10ºF e no 10ºI. Por o 10ºF ser uma turma do curso profissional de turismo, tornou-se oportuno organizar uma atividade de intercâmbio de postais entre todos os países do mundo. O intercâmbio de postais é uma atividade cultural que se enquadra perfeitamente nos objetivos curriculares de Geografia. Em relação ao 10ºI, verificou-se nos inquéritos que os alunos liam pouco, confirmando-se esta situação durante as aulas de História, uma vez que tinham dificuldade em interpretar textos e em escrever corretamente. Por isso, ao longo das aulas, tentou-se motivá-los para a leitura e ensinaram-se técnicas originais para interpretar documentos. Porém, a iniciativa mais proactiva passou por envolver a turma num concurso literário sobre um tema histórico.

Ainda de acordo com os resultados estatísticos, uma das atividades extracurriculares em que os alunos gostavam de participar era na produção de um filme, por isso, propôs-se esta iniciativa ao 7ºA, à qual aderiram prontamente.

Capítulo I: Educação e Cultura – Dois setores em articulação

I. 1. Bens Culturais, Cultura de Massa, Erudita e Alternativa

«Ação, efeito, arte ou maneira de cultivar; maneiras coletivas de pensar ou de sentir; conjunto de costumes, instituições e de obras que constituem a herança social de uma comunidade ou grupo de comunidades» (Dicionário da Língua Portuguesa, 2012). Desde a Antiguidade, desde os tempos do surgimento da paideia (παιδεία), que a educação é inseparável da cultura.

O conceito de cultura relaciona-se intimamente com o de educação. De acordo com o pedagogo Kerschensteiner (1911), educar pressupõe transferir a cultura e os valores que serão, depois, selecionados e assumidos pelo indivíduo, com relativa liberdade, segundo a sua natureza: «A educação consiste em distribuir a cultura, para que o homem organize os seus valores segundo a sua consciência e à sua maneira, de acordo com a sua individualidade». Mais recentemente, o filósofo Reboul (2000, p.

24) afirmou que «a educação é o conjunto dos processos e dos procedimentos que permitem a qualquer criança aceder progressivamente à cultura, pois o acesso à cultura é o que distingue o homem do animal». Definir cultura acarreta, pela polissemia que o termo revela, sérias dificuldades. Mas importa, contudo, refletir sobre a sua significação. Reconhecendo a impossibilidade sentida por muitos de nós de lhe acrescentar uma nova designação, Altarejos Masota (1997, pp. 155-156) citou algumas das definições de cultura consideradas mais célebres: «A cultura ou civilização, em sentido etnográfico amplo, é todo aquele complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o Direito, os costumes e quaisquer outros hábitos e capacidades adquiridas pelo homem enquanto membro da sociedade» (E. B. Taylor, 1871). «A cultura consiste em formas de comportamento, explícitas ou implícitas, adquiridas ou transmitidas mediante símbolos e constitui o património singularizado dos grupos humanos, incluindo a sua concretização em objetos; o núcleo essencial da cultura são as ideias tradicionais... e especialmente os valores a elas vinculados; os sistemas de culturas podem ser considerados, por um lado, como produtos da ação e, por outro, como elementos condicionantes da ação futura» (Kroeber e Kluckhohn, 1954).

O conceito cultura é dos mais difíceis de definir dentro das ciências sociais tendo o seu significado sofrido alterações segundo a Geografia, o período da História, e o contexto político e socioeconómico em que se insere o estudo. A definição de cultura não integra, pois, uma questão de fácil resposta, particularmente, como realçam Nemni (1992) e Street (1993) no contexto de um mundo progressivamente internacional em resultado da globalização.

Aceitou-se, de um modo geral e sem grandes questionamentos, que cultura designa o conjunto de tudo aquilo que a humanidade havia produzido de melhor – em termos materiais, artísticos, filosóficos, científicos, literários, entre outros. Neste sentido, a Cultura foi durante muito tempo pensada como única e universal: única porque se referia àquilo que de melhor havia sido produzido; universal por se referir à humanidade, um conceito totalizante. Assim, a Modernidade esteve por muito tempo envolvida numa epistemologia monocultural. E, sinteticamente, a educação era entendida como o caminho para o alcance das formas mais elevadas da Cultura, tendo por modelo as conquistas já realizadas pelos grupos sociais mais educados e, por conseguinte, mais cultos.

No século XVIII, alguns intelectuais alemães passaram a chamar de *Kultur* a sua própria contribuição para a Humanidade, no que respeita a maneiras de estar no mundo, de produzir e apreciar obras de arte e literatura, de pensar e organizar sistemas religiosos e filosóficos – nomeadamente todo aquele conjunto de itens

considerados superiores e que os diferenciava do resto do mundo. Desde então, a Cultura passou a ser escrita com letra maiúscula e no singular: iniciada em maiúscula porque era vista ocupando um *status* muito elevado; em número singular por ser entendida como única.

Só nos anos 20 do século XX, começaram a surgir ruturas mais sérias no conceito moderno de Cultura. Os primeiros "ataques" partiram da antropologia, da linguística e da filosofia; logo, parte da sociologia também começou a colocar em questão a epistemologia monocultural. Mais recentemente, os Estudos Culturais foram particularmente eficazes no sentido de derrubar o conceito moderno e nos mostrar que é mais correto falarmos de culturas em vez de falarmos em Cultura⁹.

Na Nova Enciclopédia Larousse (1997, p. 2135) define-se cultura como o «*conjunto das estruturas sociais e das manifestações artísticas, religiosas e intelectuais que definem um grupo ou sociedade em relação às outras. (...)*». A esta noção encontramos, hoje, dezenas de associações que surgiram com a evolução do próprio conceito e com a necessidade de explicação de inúmeros fenómenos antropológicos. É o caso de “cultura de massa”, “cultura popular”, “cultura erudita” e de “cultura alternativa”.

As sociedades contemporâneas recebem muito mais informação do que as gerações anteriores. Os meios de comunicação de massa (*mass media*) – quer cheguem ao consumidor sob a forma de imprensa quer audiovisual – encarregam-se de um intercâmbio de informação sem precedentes históricos.

Mass media é uma expressão inglesa internacionalmente adotada para designar os grandes meios de comunicação social ou *meios de comunicação de massa*. A rádio, a televisão, a grande imprensa, o cinema e a Internet constituem atualmente os principais meios de comunicação de massa, porque atingem um público numeroso e variado e são úteis à informação, à cultura, ao ensino, aos divertimentos, à publicidade e à propaganda.

A transformação do panorama cultural, graças à génese e desenvolvimento de uma cultura de massas, impulsionada principalmente pelo progresso geral da tecnologia e pelo extraordinário incremento que tomaram os *mass media*, em ligação com um melhor nível geral de instrução e de recursos económicos, representado pelo crescimento das possibilidades de gastar em bens não definíveis como de primeira necessidade. Neste sentido, a cultura de massas tornou-se fator dominante no sistema estrutural das sociedades industrializadas de economia de mercado, constituindo nelas mais um dos seus aspetos característicos. (*História do Mundo*, vol. 10, pp. 395-396)

⁹ Sobre esta questão, leia-se John Storey (ed.) (1997). *What is cultural studies?*, London: Arnold.

A cultura de massa é produto da indústria cultural. Theodor W. Adorno (*A Dialética do Esclarecimento*, 1947), filósofo alemão da Escola de Frankfurt, substituiu o conceito “cultura de massas” pelo de “indústria cultural”. Esta transforma em mercadoria consumível uma vasta gama de bens culturais, tem uma organização e um funcionamento que não difere substancialmente de qualquer indústria.

Esta “indústria cultural” envolve fortes investimentos capitalistas, concentração da atividade em grandes unidades, sistemas tecnocráticos e burocráticos de gestão e administração, produção em grandes séries, sujeição às leis da oferta e da procura, necessidade de um forte apoio publicitário para a comercialização, etc. Oposta à tradicional noção de cultura, que era concebida como fenómeno necessariamente elitista, concentrada no tratamento de um leque limitado de temas básicos organicamente interligados, baseada na escrita como meio de expressão e difusão, além de tendente a confinar-se nos limites de uma elite refinada mais ou menos coincidente com a classe dominante, a cultura de massas afirma-se, pelo contrário, como uma cultura com as seguintes características: [...]

- Heterogénea pelos seus conteúdos e formas, dotada de duração efémera e caracterizada pela abordagem, mais superficial que profunda, de inúmeros temas, por vezes tratados com escasso rigor científico;
- Difundida através de meios de comunicação de amplo alcance, embora incluindo a escrita;
- Tendente a modelar um tipo de pessoa média que, pela sua mentalidade, atitude e formas de comportamento, se integre passivamente no sistema económico, social e cultural da civilização industrial ocidental em cada uma das suas fases sucessivas. (*De História do Mundo*, vol. 10, pp. 396-397)

Deste modo, a cultura de massas surge como uma cultura dos tempos livres para quem vive em sociedades industrializadas e desenvolvidas.

Por outro lado, o conceito de cultura erudita reclama a sua origem a estudos obtidos através de pesquisas e análises teóricas e empíricas, sendo responsável pela evolução intelectual da sociedade, dado encontrar-se diretamente associada à produção de conhecimento. Dela resultam os avanços tecnológicos, da medicina, da antropologia, da informática, entre muitos outros. Exerce um impacto profundo na qualidade de vida, uma vez que esses avanços trazem benefícios para as pessoas.

Quando se analisa a cultura erudita, deve considerar-se quem a produz e quem a consome. Os produtores de cultura erudita fazem parte de uma elite social, económica, política e cultural; o conhecimento que produzem provém do pensamento científico, dos livros, das pesquisas universitárias ou do estudo em geral. Por ser uma cultura adquirida através de esforços educacionais, não é tão acessível como a popular, o que torna restrito o número de eruditos (erudito significa que tem instrução vasta e variada adquirida sobretudo através da leitura):

Durante muito tempo, a concepção clássica e dominante da cultura popular teve por base, na Europa e, talvez, nos Estados Unidos, três ideias: que a cultura popular podia ser definida por contraste com o que ela não era, a saber, a cultura letrada e dominante; que era possível caracterizar como "popular" o público de

certas produções culturais; que as expressões culturais podem ser tidas como socialmente puras e, algumas delas, como intrinsecamente populares. Foram estes três postulados que fundamentaram os trabalhos clássicos realizados na França (e em outros lugares) sobre a "literatura popular", assimilada ao repertório da *"littérature de colportage"* [em Português, literatura de cordel], e sobre a "religião popular", isto é, o conjunto das crenças e dos gestos considerados próprios da religiosidade da maioria. (Chartier, 1995, p.183)

Evidentemente, os conceitos *popular* e *erudito* escondem uma valoração. Por muitos anos, a cultura popular foi considerada inferior à erudita:

Para uns, a cultura popular equivale ao folclore, entendido como o conjunto das tradições culturais de um país ou região; para outros, inversamente, o popular desapareceu na irresistível pressão da cultura de massa (sempre associada à expansão do rádio, televisão e cinema) e não é mais possível saber o que é originalmente ou essencialmente do povo e dos setores populares. Para muitos, com certeza, o conceito ainda consegue expressar um certo sentido de diferença, alteridade e estranhamento cultural em relação a outras práticas culturais (ditas eruditas, oficiais ou mais refinadas). (Abreu, 2003, p. 1)

A cultura erudita está muitas vezes ligada a museus e a obras de arte, óperas e espetáculos de teatro com preços elevados. Contudo, existem projetos que levam esse tipo de cultura até às massas, colocando a preços baixos ou de forma gratuita concertos de música clássica e projetos culturais.

Atualmente, as tecnologias da informação tornaram a cultura erudita acessível a todas as classes sociais. Qualquer pessoa pode, no conforto do seu lar, ouvir música clássica a partir de um CD ou assistir a um concerto ou a um espetáculo de ópera através da Internet. Mas para as pessoas apreciarem música clássica é preciso aproxima-las do repertório erudito; carece educar o ouvido. A educação está sempre ancorada à erudição. Por exemplo, nas aulas de História quando se estudam as manifestações artísticas de cada época história, além da pintura, escultura e arquitetura, pode-se incluir a música e apresentá-la aos alunos, com o objetivo de os familiarizar com diversos repertórios musicais, mas sobretudo ajudá-los a entender o contexto sociocultural em que determinada obra musical foi composta. O objetivo de se ouvir música erudita numa aula de História, não se prenderá tanto com a apreciação da qualidade sonora da música, mas sobretudo com a preocupação em decifrar o sentido da obra e interpretar os seus significados intelectuais: quem a compôs, quando e porquê. Em todo o caso, esta abordagem à música erudita pode despertar nos alunos o gosto por este género de melodia, levando-os a procurar novas obras e compositores, enriquecendo a sua bagagem cultural.

Em relação à contracultura, este termo aplica-se a todos os movimentos que contestam de maneira articulada e reflexiva a cultura dominante, *mainstream*. Nas sociedades capitalistas, a organização da sociedade e das instituições promoveu um

processo de homogeneização da população como um todo. Diversos teóricos entenderam tratar-se de uma reprodução em larga escala de formas de pensar, agir e sentir transmitidas a multidões com o objetivo de propagar uma mesma compreensão do mundo. Nas Ciências Humanas, os conceitos de “cultura de massas” e “indústria cultural” surgiram justamente para consolidar essa ideia.

Em muitos estudos, alguns pesquisadores tiveram a intenção de mostrar como determinadas ideologias ganham alcance na sociedade e, a partir da sua propagação através dos meios de comunicação, passam a fixar um costume. Apesar da relevância incontestável das ideologias, outros intelectuais questionaram essa ideia de “cultura dominante” ao mostrarem outra possibilidade de resposta para o tema. Foi nesse momento que se passou a utilizar o conceito de “contracultura”, definidor de todas as práticas e manifestações que visam criticar, debater e questionar tudo aquilo que é visto como vigente num determinado contexto social.

Nas escolas, é útil que o professor treine a capacidade de reflexão crítica dos alunos, incentivando-os a construírem uma visão alternativa às ideias dominantes, recorrendo ao poder da argumentação:

Do que você precisa, acima de tudo, é de se não lembrar do que eu lhe disse; nunca pense por mim, pense sempre por você; fique certo de que mais valem todos os erros se forem cometidos segundo o que pensou e decidiu do que todos os acertos, se eles forem meus, não são seus. Se o criador o tivesse querido juntar a mim não teríamos talvez dois corpos distintos ou duas cabeças também distintas. Os meus conselhos devem servir para que você se lhes oponha. É possível que depois da oposição, venha a pensar o mesmo que eu; mas, nessa altura, já o pensamento lhe pertence. São meus discípulos, se alguns tenho, os que estão contra mim; porque esses guardaram no fundo da alma a força que verdadeiramente me anima e que mais desejaria transmitir-lhes: a de se não conformarem. (Silva, 1993, p.39)

Agostinho da Silva propõe um método inovador que se distancia do tradicional método magistral (muito centrado na matéria e pouco centrado nos alunos). O professor deve incentivar os alunos a criticar e a questionar determinados assuntos lecionados nas aulas para que novas ideias surjam nas suas mentes. Este método conduz não só ao estudo dos conteúdos, mas também à sua articulação e reformulação permanentes.

Para fomentar esse espírito crítico nos alunos, o professor deve escolher recursos que são, eles próprios, “contracorrente”, por exemplo, numa aula de História em que se fale na geração *baby boom* do pós-guerra e nos movimentos juvenis, fazer referência ao escritor Jack Kerouac e abordar o seu livro *On the Road* que inspirou muitos jovens na década de 60. Ou, numa aula de Geografia sobre a agricultura convencional, exhibir um documentário que desperte a consciência dos alunos em

relação ao risco da utilização de pesticidas e de fertilizantes para o ambiente e para a saúde.¹⁰

I. 2. A Educação para a Cultura no Contexto Português

O relatório Eurobarómetro, intitulado *Cultural access and participation*, publicado em novembro de 2013 pela Comissão Europeia, analisou as motivações inerentes às práticas e aos consumos culturais dos cidadãos europeus entre 2007 e 2013. Concluiu que, desde 2007, tem havido um declínio global na maioria das práticas culturais. Tal como acontece em outras áreas sociais, a divisão entre países nórdicos e do sul manifesta-se também na cultura. Um índice de prática cultural indica que os países do norte da Europa têm a maior percentagem de participação numa série de atividades culturais, liderados pela Suécia (43%), Dinamarca (36%) e Países Baixos (34%). Em comparação, as percentagens mais baixas do índice pertencem à Grécia (5%), Portugal¹¹ e Chipre (6% cada), Roménia e Hungria (ambos com 7%). Os indicadores da cultura estão sempre ligados aos indicadores da educação. Os países onde os hábitos culturais se mostram mais consistentes são aqueles com níveis de educação mais elevados. Carece, por isso, o reforço das políticas educativas com as políticas culturais. A dinâmica de colaboração entre as áreas da cultura e da educação revela-se essencial, desde o Ensino Pré-Escolar até ao Secundário.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86) refere no artigo 48º, primeira alínea, que «as atividades curriculares dos diferentes níveis de ensino devem ser complementadas por ações orientadas para a formação integral e a realização pessoal dos educandos no sentido da utilização criativa e formativa dos seus tempos livres». A segunda alínea do referido artigo é clara ao mencionar que «estas atividades de complemento curricular visam, nomeadamente, o enriquecimento cultural e cívico...». Para concretizar os objetivos enunciados na lei, é preciso que se estabeleçam relações entre o meio escolar e o meio artístico e cultural. Através destas parcerias, as escolas podem oferecer aos alunos atividades de complemento curricular que lhes

¹⁰ Existem diversos sítios na Internet que disponibilizam documentários, por exemplo: <http://higherperspective.com/2013/11/119-documentaries-expand-consciousness.html> [acedido em janeiro de 2014].

¹¹ Eurobarómetro, 2013, p. 10. Dos portugueses, 87% referem não ter ido ao teatro no último ano – representando uma quebra de seis pontos percentuais em relação a 2007. Nas visitas a monumentos históricos e a museus e galerias, Portugal também surge no fundo da tabela: apenas 30% visitaram monumentos e 17% foram a museus e galerias. A frequência de bibliotecas públicas também não se mostra animadora: apenas 15% dos cidadãos acederam uma biblioteca em 2012, registando-se uma quebra de 9%. Na Europa, a média é de 31%, também se verificando uma queda comparativamente a 2007.

permitam enriquecer a sua formação e despertar-lhes o gosto pela fruição cultural. Estes objetivos encontram tradução nos currículos de cada nível de ensino.

Com efeito, no 3º ciclo do Ensino Básico, a dimensão cultural atravessa todo o currículo. A abordagem às questões do património e das artes poder-se-á concretizar através de uma multiplicidade de disciplinas, como História e Geografia. De facto, as experiências diversificadas que os alunos do Ensino Básico devem vivenciar para o desenvolvimento das competências culturais, tais como as práticas de investigação, mostras e exposições, o conhecimento e valorização do património artístico e cultural de uma forma ativa e interventiva, podem fomentar a criação de pontes entre a Escola e as estruturas culturais.

No Ensino Secundário, os cursos científico-humanísticos, tecnológicos e de ensino artístico especializado têm em comum a componente de formação geral, (Português, Língua Estrangeira, Filosofia, Educação Física e Tecnologias de Informação e Comunicação), que pretende contribuir, em articulação com as restantes componentes do currículo, para o desenvolvimento de uma cultura geral ampla.

As escolas precisam de se abrir ao exterior e de serem criativas. Revelar-se-ia vantajoso o aumento de intercâmbios com o exterior, não só através da presença de artistas e de especialistas nas escolas, mas também da ida das escolas ao exterior.

Quantas crianças, jovens e adultos nunca foram a um teatro, a uma exposição, a um cinema? Só a escola pode criar esses hábitos de fruição – as visitas de estudo podem ser ao oleiro ou à fábrica de azulejos, de vidro ou de moldes. É neste sentido que falamos duma Escola do Espectador que exigiria um levantamento e divulgação atempados do património de cada região e dos espectáculos e actividades previstas. Para os próprios artistas que o desejassem, o trabalho com as crianças, jovens e escolas poderia constituir um desafio estimulante, um tempo de reflexão e análise, um momento de confronto com outros olhares. (Santos, 2000, pp. 173-174)

A relevância da presença dos artistas no meio escolar tem um correlativo: a necessidade de, em vários momentos e por diversas razões, de se sair ao encontro das matérias, fora do espaço escolar.

A escola pode sair em visitas de estudo a cinemas, museus, teatros, salas de concertos e deve abrir as suas portas para que as obras de arte ocupem um lugar nas salas de aula, na biblioteca, nos auditórios, nos currículos, em suma, nas aulas. A arte deve entrar na escola como recurso didático, através, por exemplo, da organização de oficinas de cinema, teatro, música, pintura, articuladas com os conteúdos curriculares das disciplinas. Mas também é muito importante que, no final do processo criativo, os trabalhos artísticos produzidos pelos alunos saiam da escola e sejam expostos em museus, que as peças de teatro ou concertos sejam apresentados em auditórios e que os filmes realizados pelos alunos sejam exibidos em cinematecas. As exposições de

trabalhos em instituições culturais dão visibilidade à escola e deixam a comunidade escolar orgulhosa, sobretudo os alunos e os encarregados de educação. Esta é uma forma empreendedora de promover a relação entre a escola e a comunidade, da qual resultará uma melhoria das expectativas da comunidade em relação à escola e às aprendizagens.

No entanto, as parcerias entre Educação e Cultura não devem ser impostas por lei, mas ser uma aquisição cultural da escola: a comunidade escolar deve sentir como esta dinâmica, enraizada no quotidiano, é estruturante para o desenvolvimento pleno de competências na sociedade contemporânea.

O Ministério da Cultura procura concretizar e desenvolver uma relação profícua da Cultura com a Educação com base em dois componentes de atuação: por um lado, os bens culturais de relevância patrimonial (é o caso dos museus, monumentos, bibliotecas, cinemateca e arquivos sob a sua tutela); por outro, a criação artística contemporânea (os teatros nacionais, a Companhia Nacional de Bailado, a Orquestra Nacional e os institutos nas áreas das artes do espetáculo, das artes plásticas, da fotografia, do cinema) que oferecem possibilidades de participação da comunidade educativa nos processos de criação artística. Esta oferta cultural assenta, por exemplo, na preparação de visitas e trabalho prévio com os professores; em visitas guiadas a docentes e a alunos; na edição de materiais pedagógicos; no desenvolvimento de oficinas, ateliês, clubes e *workshops*.

Além da oferta cultural disponibilizada pelos organismos tutelados pelo Ministério da Cultura, existe uma produção cultural externa levada a cabo por associações culturais privadas, as quais desempenham um papel essencial na aproximação das escolas ao património e à criação artística. Convém referir, neste contexto, as seguintes instituições:

Os Filhos de Lumière é o nome de uma associação cultural, vocacionada para a sensibilização ao cinema enquanto forma de expressão artística. Criada no ano 2000 por um grupo de cineastas e aficionados de cinema, no âmbito da Porto 2001 – Capital Europeia da Cultura, a associação concebe, organiza e orienta atividades que visam levar alunos a apreciar, compreender e criticar as obras que resultam da arte cinematográfica. Sempre foi convicção dos fundadores desta associação que a melhor maneira de adquirir os saberes passava pela aquisição de um saber fazer, ou seja privilegiando uma abordagem prática, um conhecimento decorrente da experimentação. «*Se a teoria é rapidamente esquecida, o gesto e a experiência*

artística ficam no corpo, na memória, no olhar»¹². Esta associação estabeleceu uma parceria com diversas escolas, entre as quais a Escola Secundária Passos Manuel (onde realizei o estágio de Geografia), organizando uma oficina de iniciação ao cinema, no âmbito do projeto “Cinema, cem anos de juventude”¹³, através do qual os alunos puderam ver, analisar e discutir filmes, e realizar os filmes-ensaio. As curtas-metragens produzidas pelos alunos foram apresentadas na Cinemateca Portuguesa em março de 2014.

A Apordoc – *Associação pelo Documentário* – é uma associação cultural sem fins lucrativos, fundada em 1998, com o objetivo de estimular e promover uma cultura do documentário. Atualmente, a Apordoc tem procurado implantar-se na cidade de Lisboa e no restante território nacional, em particular no âmbito da programação de documentário e de projetos de literacia visual. Com efeito, organizaram o *docEscolas*, projeto de cinema em contexto escolar¹⁴.

A Acordarte – Associação Promotora da Educação Cultural e Artística – é uma associação cultural sem fins lucrativos que tem por objetivo promover a formação musical e artística na educação de todas as pessoas. Estabeleceu uma parceria com a Escola Básica 2.3 Luís António Verney, à qual se deslocam professores da Academia de Música de Lisboa para lecionar aulas de canto às crianças que fazem parte do coro, para os alunos de violoncelo e para os jovens que fazem parte da orquestra dos “violinos de Verney”. O empreendedorismo escolar e a aposta neste projeto musical permitiram inverter a espiral de insucesso dos alunos de Chelas e Marvila, aumentando a sua autoestima e das suas famílias que vão assistir orgulhosamente aos concertos e acabaram por aproximar-se mais da escola.

A referência a boas práticas, seja de entidades públicas seja de privadas, em qualquer ponto do território nacional, é indispensável para uma futura implementação de medidas para o aprofundamento da relação Educação/Cultura.

Cabe também realçar o papel relevante que as Bibliotecas Escolares têm assumido nos domínios das literacias, da criação de hábitos de leitura e do

¹² Frase escrita por Teresa Garcia para o início de um DVD com a apresentação de alguns filmes realizados por crianças e jovens num colóquio coorganizado com a Cinemateca Portuguesa, intitulado “A Cinemateca e a iniciação à imagem em movimento” (janeiro de 2011).

¹³ “Cinema, cem anos de juventude”, é um projeto experimental de educação ao cinema, que em 20014 envolve já onze países, que se realiza quer em grandes cidades, quer em aldeias e vilas de cada país participante, em diferentes meios sociais e culturais, é coordenado a nível geral pelo serviço educativo da Cinemateca francesa. Este dispositivo original reúne, de vários países do mundo, profissionais de cinema, professores, parceiros culturais, salas de cinema, associações e cinematecas. Criado em França em 1995 na celebração dos cem anos de cinema, o programa tem vindo a ser implantado em Portugal pela associação “Os Filhos de Lumière” desde o ano letivo 2006/2007.

¹⁴ No âmbito do cinema, a Escola Secundária 2.3 Passos Manuel estabeleceu parcerias com diversas entidades culturais, a saber: a associação *Os Filhos de Lumière* para a organização de uma oficina de cinema e com a *Associação pelo Documentário* que organizou o *docEscolas*.

aprofundamento de uma cultura cívica, científica, tecnológica e artística. A atual Rede de Bibliotecas integra cerca de 1289 escolas do Ensino Básico e do Secundário, com equipamentos e recursos culturais diversificados de apoio às áreas curriculares e não curriculares. As parcerias que têm sido estabelecidas com as bibliotecas municipais tem permitido o desenvolvimento de inúmeras atividades, desde o apoio técnico à animação cultural.

I. 3. Vantagens de um Ensino que Valoriza a Educação Cultural

Decorre das referências efetuadas nos capítulos anteriores a necessidade de um aumento da consciência da importância da atividade artística e cultural nas dinâmicas educativas. É possível e pertinente que o professor, nas aulas de História e de Geografia, estimule intelectualmente os estudantes, incitando-os a visitar museus, contactando com o património histórico-cultural, a ouvir música alternativa, a ir a exposições de fotografia e a galerias de arte, a consumir teatro e cinema de autor ou, no caso da Geografia, a viajar e a apreciar diferentes paisagens naturais e arquitetónicas, travando conhecimento com o património material e imaterial dos lugares.

Para se estimular o consumo de bens culturais nas aulas de História e de Geografia, não são forçosamente necessárias muitas visitas de estudo. O mais importante passa por saber escolher os recursos a utilizar na sala de aula. O professor deverá ter a preocupação de eleger recursos que, além de adequados ao programa das disciplinas, sejam pertinentes: materiais que, por não serem do conhecimento geral público, se não forem apresentados nas aulas, não se encontrarão tão facilmente ao alcance dos alunos, o que se traduziria numa lacuna na formação cívica e intelectual. Por exemplo, numa aula de História do 7º ano sobre a expansão territorial Romana, o professor, querendo escolher uma banda-desenhada para explorar um acontecimento histórico, deve preferir *As Aventuras de Alix*, criada por Jacques Martin (desconhecido da maioria do público, mas muito fiel na recriação de cenários históricos da Antiguidade com grande precisão e rigor), aos habituais *Asterix* e *Obelix*. Espera-se de um professor que, tendo uma sólida formação em História, reconheça sem dificuldade como um texto é rico e outro não. Se os alunos não estudarem um excerto de *Asterix* e *Obelix* numa aula, com certeza terão mais ocasiões para ouvir falar destas personagens. Porém se o professor não lhes der a conhecer Alix, provavelmente não ouvirão falar dele.

Em relação à Geografia, considero profícuo divulgar entre os alunos a chamada “cultura de viagem”. Baseada em conhecimentos geográficos, a cultura de viagem mobiliza e articula também saberes ligados ao turismo, à História, ao meio ambiente e à cultura. Para pensar em temas relativos à cultura de viagem, como mobilidade, deslocações e fluxos turísticos, é importante que os estudantes considerem a noção de distância. É comum que professores proponham aos alunos cálculos de distância (em quilómetros) entre lugares, a partir da escala dos mapas, abstraindo as condicionantes do mundo real. É conveniente o professor abordar, em turmas do Ensino Secundário, outras métricas que talvez expressem melhor as especificidades das realidades espaciais, como distância-custo, distância-preço ou distância-tempo (Giansanti, 2008, p. 44).

Apesar de a dimensão cultural estar pouco presente, quer na cultura organizacional da Escola, quer na cultura profissional dos docentes, existem exemplos de boas-práticas no domínio da educação cultural. Quando, durante a licenciatura, frequentei a disciplina de Didática da História, o docente¹⁵ levou a turma de “aprendizes de professor”, a visitar museus e património na cidade de Lisboa, durante as manhãs de sábado. Recordo-me que o docente justificou esta estratégia com o argumento de que um professor de História tem de, impreterivelmente, conhecer todos os museus de Lisboa. A organização da disciplina assentava na ideia de cada aula decorrer num museu diferente, ficando um aluno responsável por preparar e realizar a visita guiada às exposições permanentes e temporárias do museu, distribuindo um guião pelos restantes colegas com conteúdos e atividades adequados à faixa etária dos alunos do 3º ciclo do Ensino Básico ou do Secundário e aos conteúdos programáticos de História. Tratava-se de uma metodologia destinada a preparar futuros docentes na organização e realização de visitas de estudo a museus.

Nessa mesma visita, outro colega era responsável por escolher uma peça que se destacasse do espólio em exposição e devia explicá-la pormenorizadamente ao grupo, distribuindo igualmente um guião como se se destinasse aos alunos do Ensino Básico ou Secundário.

No final de cada aula, a turma era avisada do próximo museu onde iria decorrer a aula seguinte. E o processo repetia-se sempre que visitávamos um novo museu. A Didática da História foi uma disciplina prática, orientada por um professor que tinha por objetivo preparar os alunos para situações concretas da futura vida profissional, mais precisamente, ensinar os alunos a fazer visitas guiadas, fazendo-os testar o seu desempenho perante os colegas de turma num exercício descontraído de

¹⁵ Professor António Camões Gouveia, orientador deste relatório.

heteroavaliação. A experiência de visitar museus regularmente enraizou-se, tornando-se num hábito e numa necessidade. «"Banalizar" o ato cultural, torna-o componente do quotidiano e não algo extraordinário que só extraordinariamente se "deve" fazer ou aceder» (Relatório do Grupo de Trabalho Ministério da Educação e Ministério da Cultura, 2004, p. 43).

No caso das aulas de Geografia, estas também podem, em certos casos, decorrer fora da escola, no terreno (campo), em viagens de estudo, visitas a empresas, exposições e museus. No entender de Schoumaker (1999, p.184), «As visitas a empresas são uma forma de abertura da escola, particularmente feliz, colocando os alunos e os professores em contacto directo com o mundo do trabalho, os seus problemas e a sua complexidade». A autora alerta para o facto de a visita a empresas dever ter em atenção os aspetos geográficos, especialmente os fatores de localização e as relações entre a região e a firma.

Nas aulas de Geografia e de História torna-se, por vezes, pertinente projetarem-se filmes/documentários relacionados com o assunto em estudo. Há muito que os alunos se habituaram a ver documentários nas aulas pelo que esta estratégia já não lhes causa surpresa nem admiração. Mas é possível dinamizá-la se a escola contar com o apoio da *Associação pelo Documentário* (Apordoc). O professor deve consultar a lista de documentários disponibilizados pela associação e ler as respetivas sinopses em articulação com os conteúdos curriculares. Depois de escolhido o filme, este será exibido, analisado e debatido nas instalações escolares. Após o visionamento, realiza-se um debate com a turma, animado por um elemento da associação. No caso dos filmes portugueses, é possível contar com a presença dos realizadores, sujeita à disponibilidade de agenda destes. Aos professores, é disponibilizado material de suporte ao filme (guião de exploração pedagógica): ferramenta que permite, caso assim desejem, prosseguir o trabalho de análise dos filmes em articulação com os conteúdos curriculares.

Além do cinema, também as dramatizações e as recriações históricas são técnicas de ensino oportunas quando se estudam determinados conteúdos da disciplina de História. Uma das vantagens das dramatizações é a possibilidade de o aluno recriar episódios históricos, trabalhando temas lecionados nas aulas.

Segundo Proença (1990, p. 143), «a 'História ao vivo' pretende, pois, criar, a partir de um espaço concreto no qual a criança é convidada a entrar e a utilizar sem receio, o ambiente de outro tempo que ela é levada a compreender pois passa a fazer parte integrante desse ambiente». Esta técnica de ensino desenvolve a criatividade e o pensamento operacional formal, através dos métodos de pesquisa, além de estimular o respeito e a compreensão do significado do património histórico.

I. 4. Entraves à Implementação da Educação Cultural nas Escolas

O conceito de Educação para a Cultura tem vindo a marcar cada vez mais, ao longo da última década, o panorama artístico e pedagógico da maioria dos países europeus. Depois de décadas de grande investimento público no desenvolvimento separado dos sistemas da educação e da cultura, verifica-se uma realidade preocupante: a Europa Ocidental tem, por um lado, as melhores escolas, dotadas da tecnologia mais avançada, e, por outro, possui as mais ricas instituições culturais nos planos do património e da criação, mas a interação entre ambos os sistemas continua a ser reduzida. É neste contexto que surge a Educação para a Cultura como uma preocupação cada vez mais clara dos governos e entidades culturais. Não se trata apenas da visão humanística tradicional de veneração pelas Artes, afastadas das vivências quotidianas da sociedade. Trata-se de despertar e estimular o sentido de criatividade e de invenção, não só das crianças e adolescentes mas também do público adulto de todas as idades.

Segundo João Teixeira Lopes (2007), alguns dos entraves à implementação da educação cultural resultam do próprio funcionamento das escolas.

É o próprio funcionamento da escola que está em causa. Escassas atividades extra curriculares; “adesão distanciada” dos alunos face aos espaços-tempos escolares; colonização do presente pelo futuro do ingresso na Universidade ou no mercado de trabalho; instrumentalização, em consequência, das aprendizagens, desvalorizando valores expressivos ou intrínsecos; excesso de currículo e sobreescolarização, com a fácil e recorrente tática de política educativa que consiste em resolver a crise da escola com mais escola e “alunizar” as práticas estudantis, reduzindo a experiência juvenil ao estatuto estudantil, apesar das resistências e da diversidade de modos de relação com a cultura escolar. (Lopes, 2007, pp. 57-58)

Um caminho para aproximar educação e cultura pressupõe a articulação da escola com os vários locais de conhecimento, equipamentos e projetos de cultura, de forma a que esta coligação imprima um impacto positivo efetivo na aprendizagem das crianças e dos adolescentes. Esta articulação é necessária porque, embora a escola seja o local privilegiado da apropriação do conhecimento, não é o único na sociedade. Em grandes cidades, existem vários locais de acesso ao conhecimento. Existe, ainda, todo o conhecimento veiculado com o recurso à Internet e por todas as tecnologias atualmente disponíveis, assim como através de equipamentos e projetos culturais conduzidos por organizações não-governamentais.

Um dos desafios colocados que ainda persistem para a educação no mundo contemporâneo, seja em Portugal ou noutros países, é precisamente diminuir a distância entre as experiências de vida dos jovens e os conteúdos dos programas escolares. A articulação entre a educação extraescolar, junto à família, nas ruas e nos

diferentes âmbitos do convívio social, e a educação escolar formal pode ser um passo importante para que os estudantes encontrem soluções criativas para os problemas decorrentes do seu contacto diário com os meios físico e social.

O intercâmbio da escola com a cultura do local ou do bairro envolvente, a adaptação do programa curricular para valorizar a pluralidade e a diversidade cultural local e o contacto da escola com produções e produtores de cultura na sociedade são alguns caminhos para unir educação e cultura. Contudo, os desafios são muitos, cabendo aos professores e à sociedade criar novas aproximações possíveis.

Por toda a parte se reconhece que a formação artística e cultural de todos os cidadãos é uma necessidade para o seu crescimento e bem-estar psicológico; para a ocupação dos seus tempos livres, que tendem a aumentar; para a prevenção de diversos males sociais; e até para o desenvolvimento da economia. As artes já não são vistas, hoje, só como um luxo de elites; uma fonte de prestígio para as nações; ou como actividades lúdicas que preparam melhor outras aprendizagens – as “verdadeiras”, as “sérias”, as cognitivas.

As artes são vistas, hoje, como geradoras de riqueza; como geradoras de emprego; e como polos de atracção de cidades e regiões. (Santos, 2000, pp. 171-172)

Uma das funções da arte-educação é estabelecer a mediação entre a arte e o público. Os museus e os centros culturais deveriam ser os líderes na preparação do público para o entendimento do trabalho artístico. No entanto, poucos museus e centros culturais se esforçam para facilitar a apreciação da arte. As visitas guiadas parecem tão aborrecidas aos olhos dos mais novos que a viagem de ida e volta aos museus é, provavelmente, mais significativa para eles. A este propósito importa referir que, segundo alguns estudos, em 2000, mais de metade dos museus portugueses não possuía serviços educativos, situação que remete para uma concepção arcaica de museu enquanto espécie de depósito inerte de património e memórias (Neves, 2005, p. 13).

É importante realçar que os museus e os centros culturais podem e devem contribuir para atenuar a ideia de inacessibilidade do trabalho artístico e o sentimento de ignorância do visitante. Aqueles que não possuem escolaridade elevada têm, por vezes, medo de visitar um museu. Não se sentem suficientemente conhecedores para entrar nos “templos da cultura”. É conveniente os museus rejeitem o seu comportamento sacralizado, assumindo uma parceria com os estabelecimentos de ensino, porque as escolas podem proporcionar aos alunos socialmente mais desfavorecidos a ocasião e a confiança para entrar num museu. Os museus são lugares para a educação sobre a herança cultural que deveria pertencer a todos e não constituir um privilégio exclusivo de alguns. Os museus são lugares ideais para o contacto com obras de arte de diversas épocas históricas, preparando o visitante não só para a arte de ontem e de hoje, mas também para as manifestações artísticas do

futuro. Tal educação, capaz de desenvolver a apreciação, descodificação e avaliação dos trabalhos produzidos por outros, associados à contextualização histórica, traduz-se fundamental para o desenvolvimento intelectual dos jovens.

Capítulo II – Prática de Ensino Supervisionada – História

II. 1 Enquadramento e Caracterização da Escola Secundária Miguel Torga

A Escola Secundária com 3º ciclo Miguel Torga é a sede do Agrupamento de Escolas Miguel Torga. Localiza-se em Monte Abraão (uma freguesia tipicamente suburbana do município de Sintra, servindo a população escolar de três freguesias: Monte Abraão, Massamá e Queluz), junto a uma estação ferroviária e rodoviária que permite uma deslocação rápida à cidade de Lisboa e tem contribuído para que este seja um local atrativo para a fixação de população.

De acordo com os Censos 2011, a freguesia com maior número de habitantes é a de Massamá, com cerca de 28.000, seguida de Queluz, com aproximadamente 26.000 residentes, Belas, igualmente com 26.000 e Monte Abraão, com quase 21.000.

Entre os Censos de 1991 e de 2001, as três freguesias referidas, Monte Abraão, Massamá e Queluz, viram a sua população residente aumentar. A imigração foi uma das principais causas do crescimento demográfico. Contudo, a tendência inverteu-se na última década, conforme mostraram os Censos de 2011, verificando-se um abrandamento do crescimento populacional, resultado da crise económica e financeira que o país tem atravessado, uma vez que se verifica uma diminuição da imigração, acompanhada de um regresso da população proveniente dos PALOP aos seus países de origem.

Quanto ao grau de instrução, a área abrangida pelo agrupamento revela uma grande heterogeneidade. A freguesia de Massamá apresenta um grau de escolaridade superior: 20,5% da sua população tem como nível de instrução mais elevado, o ensino secundário. A freguesia de Monte Abraão apresenta 21,4% da sua população com o terceiro ciclo como grau de instrução mais elevado, enquanto a freguesia de Queluz inclui 23,5% de população com o primeiro ciclo como grau de instrução mais elevado.

No que se refere às estruturas de apoio social, existem várias escolas e muitos jardins de infância (particulares), igrejas de vários credos e confissões, associações desportivas, monumentos e espaços de lazer. Estas freguesias têm uma intensa atividade comercial, caracterizada, essencialmente, pela pequena empresa. A

atividade industrial é reduzida. A maior parte da população integra o setor terciário e desloca-se diariamente para Lisboa.

A Escola Secundária Miguel Torga é uma das 29 escolas do município de Sintra que disponibiliza um leque de ofertas educativas que se estendem do 7.º ao 12.º ano de escolaridade, abarcando um total de 58 turmas, 26 do Ensino Básico e 32 do Ensino Secundário. A oferta formativa no Ensino Básico abrange quatro Cursos de Educação e Formação (CEF). As turmas do Ensino Secundário estão distribuídas pelos quatro cursos Científicos-Humanísticos e Cursos Profissionais.

Ao nível de instalações, a Escola Secundária Miguel Torga foi construída entre 1985 e 1986, numa área com 14.000 m², composta por dez pavilhões que, enquadrados em amplos espaços verdes, oferecem áreas diferenciadas para estudo e lazer propícias ao desenvolvimento dos alunos. A escola dispõe dos seguintes recursos logísticos e pedagógicos: biblioteca, laboratórios (Física, Química, Biologia, Geologia e Matemática), sala de estudo, gabinete de apoio aos alunos e famílias, gabinete médico, pavilhão, ginásio e campos desportivos, clubes, tutorias e apoios educativos e educação especial.

No âmbito do projeto educativo, a escola subordina-se aos seguintes princípios institucionais: criação das condições necessárias ao sucesso educativo dos alunos; reforço da parceria entre a escola e a comunidade; desenvolvimento do espírito e da prática democráticos; garantia da participação de todos os intervenientes no processo educativo; asseguramento do pleno respeito pelas regras da democraticidade e representatividade dos órgãos de administração e gestão da escola.

No início do ano letivo de 2012/2013, os estudantes estavam distribuídos da seguinte forma: 599 alunos no Ensino Básico e 736 no Ensino Secundário (total de 1335 alunos). A comunidade escolar provém maioritariamente da freguesia de Monte Abraão e das localidades envolventes, tendo, na sua larga maioria, uma origem sociocultural de classe média.

A população escolar, em termos multiculturais, revela alguma heterogeneidade que se tem revelado significativa. Nestes últimos anos, no entanto, foi evidente o aumento dessa heterogeneidade e de alunos que vão sendo integrados ao longo do ano letivo, recém-chegados de países africanos de expressão portuguesa e Brasil, de países do leste europeu, ou de origem asiática, evidenciando um fraco domínio da língua portuguesa e, por conseguinte, revelando grandes dificuldades na aquisição e compreensão de conhecimentos.

II. 2. Caracterização das Turmas: 7ºA e 10ºI

Fazendo uma breve caracterização do 7ºA, importa referir que era uma turma com 27 alunos: 10 rapazes e 17 raparigas, nenhum repetente. Apenas cinco alunos requeriam atenção especial, a saber: um aluno diagnosticado com hiperatividade (mas estava medicado e o problema apenas se manifestava na frequência com que fazia perguntas ao professor, algumas delas com pouca pertinência); outro muito tímido, inibido para participar e apresentar dúvidas ao professor, tinha dificuldade em escrever bem, dando respostas incompletas, desarticuladas e com muitos erros ortográficos; havia um caso de dislexia; um aluno muito preguiçoso e desinteressado (não fazia trabalhos na aula nem trabalhos de casa) e outro que estava desmotivado, provavelmente porque tinha mudado de escola e ainda estava a integrar-se nesta comunidade.

A turma era, de um modo geral, assídua e pontual, empenhada e participativa. Nunca registei problemas de mau comportamento, embora houvesse, de vez em quando, burburinho nas mesas de trás. Era uma situação que tolerava por uns instantes, mas à qual metia cobro, avisando-os num tom de voz assertivo para que estivessem atentos. E os alunos acatavam a ordem. Percebia-se que eram crianças educadas e que tinham acompanhamento familiar.

Em relação ao aproveitamento escolar, no final do terceiro período, apenas houve uma negativa, tendo a maioria dos alunos a classificação 4 e três alunos alcançaram a classificação 5.

Relativamente ao 10ºI, tratava-se de uma turma composta por 31 alunos (11 rapazes e 20 raparigas), dos quais 19 estavam inscritos na disciplina de História. Era uma turma multicultural, a maioria com ascendência africana, com fraco domínio da língua portuguesa, poucos hábitos de estudo e, por isso, com reduzido aproveitamento escolar. Os professores procuravam motivá-los e responsabilizá-los, alertando-os diversas vezes para a necessidade de estudar e o cumprimento do dever de assiduidade e pontualidade. Apesar dos esforços, a falta de assiduidade e/ou pontualidade foi um dos problemas que se manteve ao longo do ano. A heterogeneidade da turma, ao nível da faixa etária e também da postura perante o estudo¹⁶, foi um fator que exigiu um esforço acrescido. A situação socioeconómica e familiar da maioria dos alunos era difícil e/ou instável, o que também influenciou os resultados escolares. Globalmente, a formação académica dos encarregados de educação era pouco elevada.

¹⁶ Havia um número significativo de alunos repetentes.

A minha atitude perante esta turma foi menos impositiva do que no 7ºA por vários motivos: eram alunos mais velhos¹⁷, com maior maturidade; facilmente chamava-os à atenção sem ter de aumentar o tom de voz e eram em menor número numa sala de aula. A maioria dos alunos empenhou-se pouco, embora fossem afáveis no trato com a maioria dos professores e na relação com os colegas, o que facilitou a relação pedagógica¹⁸.

Em relação ao aproveitamento escolar, no final do terceiro período, a média da turma foi de 10,06 valores, tendo havido três negativas. A classificação mais alta atribuída foi de 13 valores.

III. 3. Descrição e Análise das Atividades Letivas e Não Letivas

A Prática de Ensino Supervisionada na área da História decorreu na Escola Secundária com 3º ciclo Miguel Torga, sob a supervisão da professora Helena Neto, entre setembro de 2012 e janeiro de 2013.

Lecionei, pela primeira vez, no 7ºA, em meados de outubro. A escolha desta data não ficou a dever-se à preferência por determinados temas curriculares, mas por uma questão de organização e gestão do meu tempo enquanto mestrando. Efetuei a planificação de conteúdos aula a aula, iniciando a partir do subtema: *As Primeiras Sociedades Produtoras* (o Neolítico) e fui prosseguindo no programa até terminar na religião egípcia.

Em relação à turma do 10º ano, comecei a lecionar no final de novembro. Ao longo de cinco aulas de noventa minutos, iniciei e completei a terceira unidade do programa: *O espaço civilizacional greco-latino à beira de mudança*.

A metodologia que utilizei nas duas turmas foi semelhante (salvas as devidas adaptações aos níveis de ensino). Mas aprimorei essa metodologia quando passei do 7º para o 10º ano. Nas primeiras aulas do 7º ano, cometi falhas didáticas que fui corrigindo gradualmente. Quando cheguei à turma do 10º ano, já estava mais aperfeiçoado na forma de ensinar.

Um dos aspetos que tive de melhorar durante o estágio foi escrever sínteses no quadro. Nas primeiras aulas, ia escrevendo no quadro por improviso, à medida que explicava a matéria. No entanto, percebi que o improviso é ineficaz e que, a dada altura, os apontamentos tornam-se confusos de tanto acrescentar informações.

¹⁷ Faixa etária: dos 16 aos 19 anos.

¹⁸ Um dos alunos teve um processo disciplinar, tendo sido suspenso durante dez dias, coincidindo a aplicação desta medida com o momento em que estagiava na turma. Deste modo, o aluno apenas assistiu e participou na minha primeira aula.

Aprender a sistematizar as informações no quadro requereu um esforço contínuo, sobretudo durante a preparação das aulas.

Outra dificuldade que senti no 7º ano foi definir quais os conteúdos que devem ser comunicados a este nível de ensino e quais os conteúdos que excedem este nível. Tenho esta dificuldade porque, ao ler os manuais de História, fico sem saber se os conteúdos são suficientes ou se devo acrescentar informação.

Também fui relutante em dar autonomia aos alunos do 7º ano, não lhes conferindo espaço para serem eles a descobrir as informações. Parece que tinha um preconceito em relação às capacidades dos alunos, que, se não fosse eu a explicar-lhes tudo, eles por si não conseguiam buscar conhecimento. E esta situação tornou algumas aulas pouco dinâmicas e aborrecidas e a professora orientadora alertou-me para isso.

Fui melhorando a prestação de docente ao longo das aulas até chegar ao 10º ano e conseguir fazer esquemas claros, concisos e organizados no quadro e ensinar os alunos a questionarem e a analisarem os documentos – *o que querem saber do documento? Que perguntas podem fazer ao documento?* – e a registarem essas anotações junto ao documento, no manual. Dei-lhes mais autonomia, atribuí-lhes a função de serem eles a extrair informações das fontes históricas.

O documento histórico permite desenvolver nos alunos atitudes de interrogação, reflexão e de pesquisa, competências que favorecem a utilização de técnicas como o trabalho de grupo. Maria Cândida Proença (1990, p. 59) alerta para alguns limites do ensino pela descoberta, visto que não podemos limitar-nos a pôr os alunos em contacto com as fontes sem haver da nossa parte uma orientação. «Pensamos por isso que será preferível utilizarmos a expressão ‘descoberta guiada’ já que o professor não pode prescindir do seu trabalho de orientador da aprendizagem».

Ainda em relação aos apontamentos que fornecia aos alunos, tomei por opção escrevê-los no quadro, em vez de projetá-los automaticamente numa tela, porque considero ser uma mais-valia os alunos observarem e aprenderem como se inicia, desenvolve e conclui um esquema. Penso que, num texto projetado, os alunos não têm a perceção do processo de construção de um texto, porque ele simplesmente aparece feito.

O que costumava projetar eram imagens e vídeos de curta duração. O objetivo com a projeção de vídeos era transmitir à turma informação visual que complementasse o que tinha sido explicado por palavras. A memória visual complementa a memória auditiva e preenche algumas lacunas no processo de ensino-aprendizagem (Moderno, 1992, p. 105). No entanto, considero essencial que o vídeo tenha curta duração porque, para os alunos, este pode significar descanso e não

“aula”, o que os leva a dispersarem a atenção. Era minha preocupação evitar que os alunos adotassem uma postura lúdica enquanto visualizavam os documentários. Por isso, no único caso em que utilizei um vídeo de quinze minutos¹⁹, distribuí pela turma uma ficha de trabalho, mantendo os alunos atentos e ativos.

Enquanto “aprendiz de professor”, o meu principal objetivo foi que os alunos aprendessem. É um facto que, em dez aulas dadas a cada turma, dificilmente se conseguem verificar resultados na aprendizagem dos alunos, principal objetivo da prática de ensino. Esse número de aulas serviu para me testar enquanto docente (perceber quais os meus pontos fortes e os fracos) e ir aperfeiçoando as metodologias com o auxílio da professora orientadora. Porém, foram poucas aulas para perceber o impacto e eficácia das minhas metodologias nos alunos. Com efeito, os alunos do 7ºA obtiveram bons resultados no exercício escrito sobre o Antigo Egito, isso demonstra que perceberam e assimilaram os conteúdos lecionados e que estudaram em casa. Em todo o caso, a generalidade dos alunos desta turma já vinham bem preparados dos anos anteriores. Em relação ao aproveitamento escolar do 10ºI, estou menos confiante. Os alunos chegaram a este nível de ensino sem hábitos de estudo, com défice de atenção, fraco domínio da língua portuguesa, sem saber ler nem escrever corretamente. O fraco domínio da língua era uma falha estrutural que comprometia as aprendizagens em História porque, se os alunos não entenderem o que leem, não conseguem extrair informações dos textos nem interpretá-los. E essas dificuldades eram reveladas nas fichas de trabalho e nos exercícios escritos: os alunos não conseguiam desenvolver respostas nem argumentar com base nas fontes históricas. Para resolver este grave problema e ajudar os alunos era preciso um esforço concertado entre todos os professores, visto que as falhas estruturais que apresentavam eram transversais a todas as disciplinas. Com vista a estimular, nestes alunos, o gosto pela leitura e pela escrita, propus-lhes a participação num concurso literário sobre *Viriato e a Resistência Lusitana*.

Nas próximas páginas, será feita uma descrição e reflexão sobre as estratégias de cariz cultural aplicadas em algumas aulas lecionadas na Prática de Ensino Supervisionada de História e em atividades de complemento curricular.

¹⁹ Ocorreu uma vez, numa aula do 10º ano, porque considerei pertinente mostrar à turma um documentário sobre a crise instalada no Império Romano, na segunda metade do século V.

1. As Primeiras Sociedades Produtoras

A primeira aula que lecionei ao 7ºA teve como tema a *Revolução Neolítica, a formação de aldeamentos e a diferenciação social*²⁰. O tema era novo, mas vinha na sequência de um anterior – o *Paleolítico e a Hominização* –, por isso, estabeleci um diálogo com os alunos, contrapondo o Neolítico com o Paleolítico. Por exemplo, comecei por perguntar o significado literal de “Paleolítico” e alguns alunos responderam: «Pedra Antiga». Aproveitei, então, essa resposta para iniciar a etapa seguinte: «Se Paleolítico significa ‘Pedra Antiga’, Neolítico significará o quê?». E, assim, estabelecemos um diálogo de pergunta/resposta que serviu para consolidarem os conhecimentos sobre o Paleolítico e, simultaneamente, introduzir o período Neolítico.

À medida que ia questionando os alunos, circulava pela sala para integrar toda a turma no diálogo. Também fui escrevendo sínteses no quadro para que os alunos ficassem com registo escrito no caderno.

Antes de explicar as mudanças estruturais surgidas na vida do *Homo sapiens sapiens*, há 10.000 anos, comecei por explicar qual o fenómeno que desencadeou essas mudanças: as alterações climáticas, ocorridas há 12.000 anos (última glaciação). Para os alunos perceberem como é que as alterações climáticas modificaram a paisagem onde o homem primitivo vivia, projetei na tela um mapa animado da Europa. Durante o Paleolítico, o norte e centro da Europa estavam cobertos de gelo, mas, à medida que a temperatura foi subindo, a animação mostrou os glaciares a recuarem até às áreas setentrionais e ao polo Norte, e a linha de costa a ficar submersa devido à subida das águas do mar.

Continuei a aula, projetando um mapa do Crescente Fértil para observação e análise. Referi, entre outros aspetos, que esta região localiza-se no Próximo Oriente e expliquei o significado desta expressão geográfica, distinguindo-a de “Médio Oriente” e de “Extremo Oriente”. Estas três expressões são muito úteis para localizar, sem rigor absoluto, territórios asiáticos.

Seguiu-se a projeção de desenhos que recriavam as habitações do Neolítico. Pedi aos alunos que, em cada imagem, fossem identificando os materiais utilizados na construção: pedras, madeira, barro (adobe), colmo, peles de animais, entre outros.

Depois, projetei um pequeno documentário sobre os primeiros povoados neolíticos. Durante a visualização do filme, chamei a atenção para uma cena onde se via o interior de uma habitação com recipientes de barro que continham sementes e

²⁰ Ver plano da aula em anexo, nas páginas 91 e 92.

farinha (produto transformado). Perguntei à turma quais as atividades económicas a que se dedicavam as tribos neolíticas? As respostas dadas serviram de mote ao desenvolvimento do tema sobre a agricultura, a domesticação dos animais, a cerâmica e os têxteis.

Depois desta breve abordagem às atividades económicas, tracei no quadro uma barra cronológica onde balizei temporalmente o Neolítico e fui assinalando as diversas inovações tecnológicas: primeiros agricultores; domesticação do carneiro; primeiros aldeamentos; desenvolvimento da cerâmica; tecelagem e cestaria. Esta cronologia permitiu aos alunos resumirem e consolidarem as aprendizagens que fizeram ao longo da aula.

Tratando-se de uma aula de noventa minutos, reservei os últimos vinte para distribuir pelos alunos uma ficha de trabalho²¹ sobre um aldeamento neolítico. Havia três fichas diferentes: uma sobre Çatal Hüyük, outra sobre Jericó e uma terceira sobre Jarmo. A sala de aula era composta por quatro filas de mesas e os alunos de cada fila estudaram uma aldeia diferente.

O exercício era igual nas três fichas, o que diferia era o objeto de estudo, ou seja, a aldeia e os documentos escritos e iconográficos, aos quais os alunos iam buscar informações para responderem. Permiti que os alunos trabalhassem em pares. Enquanto os alunos iam resolvendo a ficha, eu circulava pela sala, observando e esclarecendo dúvidas. Os alunos concluíram o trabalho até ao final da aula, mas a correção oral foi feita na lição seguinte.

A opção por distribuir fichas sobre três aldeias diferentes justifica-se pelo facto de considerar que, durante a correção das fichas, seria frutuoso a troca de ideias entre os alunos, a partilha de informações acerca das diferentes aldeias. Efetivamente, durante a correção, debateram-se quais as semelhanças e as diferenças entre os povoados, discutiu-se o tipo de habitações e os materiais de construção, a organização social das comunidades e as atividades económicas a que se dedicavam.

Esta ficha de trabalho era muito rica em informações e exigiu dos alunos concentração na observação e leitura dos documentos, para deles extraírem os conteúdos para as respostas. Tratou-se de um exercício que proporcionou cultura geral acerca da localização geográfica de cada aldeia, despertou curiosidade acerca do nome do atual país onde se encontram as jazidas arqueológicas, a geografia do local (se a aldeia se localizava numa planície, num planalto ou se estava próxima de um rio e descobrir os motivos para a escolha desse local) e proporcionou, sobretudo, informações de natureza pré-histórica.

²¹ Ver fichas de trabalho em anexo, nas páginas 93-96.

Numa das aulas seguintes, estudaram-se os monumentos megalíticos, nomeadamente as antas (ou dólmenes), os menires e os cromeleques. E foi interessante alguns alunos terem intervindo na aula, lembrando que existe próximo da escola uma anta, denominada “Anta da Pedra dos Mouros”. Considerei oportuno utilizar o computador da sala e pesquisar na Internet imagens do monumento megalítico, tendo-se verificado que a laje de cobertura colapsou. Discutimos, então, a necessidade de preservar o património arqueológico nacional. Esta situação de aprendizagem, sem ter sido prevista pelo professor na planificação da aula, revelou-se muito pertinente para o assunto que estava a ser estudado, relacionando-se os conteúdos do programa com a realidade envolvente. «É importante acentuar ainda que o recurso ao meio e à História local, além de interessarem extraordinariamente os alunos, permitem desenvolver e estimular o respeito, e digamos mesmo o amor, pelo património histórico-cultural» (Proença, 1990, p. 59).

2. Civilização Egípcia – Escrita Hieroglífica

A planificação da aula sobre o tema dos saberes e a escrita hieroglífica²² diferiu das lições anteriores, em que costumava ser mais expositivo e as matérias eram introduzidas sem dar a oportunidade de serem os alunos a revelarem o que já conheciam sobre o assunto. Várias vezes a professora orientadora tinha sugerido que mudasse de estratégia e que bastava alterar a ordem do plano da aula para que os alunos tivessem um papel mais ativo. Segui os conselhos e inverti a ordem do plano da aula: em vez de ser o professor a começar a explicar e só depois os alunos intervirem, primeiro os alunos intervieram, depois o professor orientou as intervenções e, finalmente, em conjunto, sistematizaram-se as informações.

A aula começou com a projeção de imagens no quadro sobre os diferentes saberes e tecnologias desenvolvidos no Egito, por exemplo: nilómetros, cálculos matemáticos, instrumentos cirúrgicos e pirâmides, pedindo-se aos alunos que interpretassem as imagens, desafiando-os a identificar o “saber” ali retratado. Os alunos empenharam-se em observá-las detalhadamente, procurando pistas como se de um jogo se tratasse, acabando por chegar, eles próprios, às respostas corretas: matemática, medicina, geometria e astronomia. A estratégia resultou e revelou ser mais eficaz e dinâmica do que a tradicional aula expositiva. Entendi que *«um professor não deve contar uma história inteira tintim por tintim sem primeiro se assegurar se os*

²² Ver plano da aula em anexo, nas páginas 97 e 98.

alunos já conheceriam algumas passagens» (Soares, 2000, p. 28), nem deve agir como se fosse uma fonte inicial e única do saber.

Depois de os alunos terem contribuído com os seus conhecimentos prévios acerca dos “saberes” egípcios, sistematizaram-se os conteúdos oralmente e fez-se um esquema no quadro. Seguiu-se uma breve explicação da escrita hieroglífica e mostrei-lhes a planta da qual é feita a folha de papiro, demonstrando através de fotografias²³ como esta se produz manualmente. Distribui, então, por cada aluno, uma porção de folha para verem o aspeto e sentirem a textura do papiro e, finalmente, escantilhões com hieróglifos e a respetiva correspondência ao alfabeto latino para que os alunos escrevessem na folha de papiro o seu nome com a antiga escrita egípcia. Sugerí-lhes que desenhassem uma cartela, ou seja, uma moldura a envolver o nome. Era assim que o nome dos faraós era escrito nas paredes dos monumentos. O entusiasmo dos alunos durante a realização da atividade era notável. Este exercício permitiu aos alunos contactarem diretamente com a folha de papiro e com a antiga escrita egípcia, em vez de se limitarem a observar as imagens no livro. Concluída a atividade, os alunos colaram o trabalho no caderno.

3. O Espaço Civilizacional Greco-latino à Beira de Mudança

Em relação ao 10ºI, lecionei a primeira aula em torno da origem e difusão do Cristianismo²⁴. Um tema de cariz religioso pode suscitar, *a priori*, o desinteresse nos alunos que, provavelmente, pensarão: «Eu não pratico nenhuma religião, por isso, qual é o interesse em estudar a origem do Cristianismo? Vai ser uma aula de catequese!».

Tive de contrariar esta ideia, explicando aos alunos que, quer sejamos católicos quer não, praticantes ou não, a religião Cristã manifesta-se no nosso dia-a-dia. Para provar esta ideia, projetei imagens sobre o legado cultural do Cristianismo na Europa e comentámo-las. Mostrei, por exemplo, a fotografia de uma árvore de Natal numa praça (todas as pessoas, quer sejam católicas quer não, desfrutam dos feriados religiosos, por exemplo, do Natal); um livro de Religião e Moral (nas escolas há esta disciplina opcional que incute valores nos jovens); mostrei fotografias de igrejas, catedrais, santuários e mosteiros que se destacavam na paisagem; também mostrei a foto de um cemitério; projetei imagens de arte móvel com temática religiosa

²³ Algumas dessas fotografias encontram-se em anexo, na página 98.

²⁴ Ver plano da aula em anexo, nas páginas 107 e 108.

(esculturas, pinturas e objetos de adorno, como crucifixos, terços ou medalhas); manifestações culturais como procissões, festas populares, teatro, cinema, musicais (o famoso *Jesus Christ Superstar*), música (nomeadamente, cânticos gregorianos e *gospel*) e livros. Fui anotando no quadro as respostas dos alunos, sistematizando-as.

Depois desta introdução, mencionei aspetos biográficos da vida de Jesus e apresentei aos alunos os princípios doutrinários do Cristianismo. Perguntei à turma em que medida esses princípios eram inovadores e de que modo se distinguiam da religião oficial romana. Fui obtendo algumas respostas e organizei-as num esquema. O objetivo era contrapor as características do politeísmo romano ao monoteísmo cristão para se evidenciar a inovação doutrinária do Cristianismo.

Restava aos alunos perceberem como reagiram as autoridades romanas à ideologia desta nova seita religiosa. Sugeri a leitura e análise de um documento do manual sobre as perseguições das autoridades romanas. A análise foi feita oralmente pelos alunos que eu interpelei diretamente. *Quem escreveu este texto? Em que ano foi escrito? Qual o imperador que governava nessa época? A que religião pertencia o autor? Qual a sua opinião em relação aos cristãos? Como é que as autoridades romanas puniram os cristãos?*

Em seguida projetei um mapa sobre a propagação do Cristianismo pelo império. O objetivo era debater com a turma quais foram as condições favoráveis a essa propagação de ideias (por exemplo: a rede viária; uma língua comum a todo o império e o teor das mensagens cristãs que prometiam a vida eterna aos humildes e oprimidos). Estas informações também foram registadas no quadro.

Quinze minutos antes de terminar a aula, os alunos organizaram-se em grupos de quatro e distribuí um questionário sobre a Última Ceia²⁵. Cada grupo estudou uma imagem diferente da Última Ceia: um analisou um fresco pintado numa catacumba (século II), outro estudou um fresco pintado por Leonardo da Vinci no convento de Santa Maria delle Grazie (século XV) e dois grupos analisaram uma fotografia da autoria de David LaChapelle (século XXI). O objetivo deste trabalho era mostrar aos alunos como os temas religiosos vão sendo reinterpretados por artistas de diferentes épocas. É muito interessante ver como os artistas incluem nas suas obras marcas do seu quotidiano, de tal modo que no fresco pintado por Leonardo da Vinci encontramos elementos que eram comuns do Renascimento, nomeadamente o mobiliário e a decoração da sala onde decorre a Última Ceia, enquanto na fotografia de David LaChapelle, deparamo-nos com uma composição visual um tanto controversa e definidora da atualidade, refletindo tanto o sagrado quanto o profano. Numa das

²⁵ Ver ficha de trabalho em anexo, nas páginas 109 e 110.

questões da ficha, pedia-se aos alunos que, com base nos documentos transcritos, identificassem na imagem alguns dos princípios cristãos. As três imagens eram ricas em pormenores e “pistas” que os alunos deviam descobrir para chegar às ideias principais.

Um dos propósitos deste trabalho foi dar a conhecer uma fotografia de David LaChapelle, famoso fotógrafo contemporâneo²⁶, desconhecido dos alunos. LaChapelle é um autor controverso, mas os trabalhos são obras-primas que fornecem perspetivas muito interessantes da sociedade atual. Tinha esperança de que os alunos ficassem curiosos pelo facto de o artista ser polémico e que em casa fossem pesquisar na Internet a sua obra. Ponderei o facto de as fotografias poderem chocar os alunos, mas a maioria já tinha 17 anos, idade razoável para se começar a contactar com a arte de LaChapelle. Supunha que, na aula seguinte, alguns alunos desabafassem o seu espanto quando viram os trabalhos do artista, mas, na verdade, ninguém abordou o assunto. Infelizmente, a fotografia que analisaram na aula não parece ter sido suficientemente aliciante para aguçar a curiosidade dos alunos.

Ainda em relação a esta ficha de trabalho, o prazo para a sua conclusão e entrega foi de duas semanas, uma vez que requeria pesquisa bibliográfica, análise de documentos, respostas desenvolvidas e bem fundamentadas. Contudo, os resultados dos trabalhos foram pouco satisfatórios porque as respostas ao questionário foram curtas e incompletas. Os alunos tiveram dificuldade em justificar as respostas e em desenvolver argumentos. Considerei conveniente corrigir o trabalho oralmente com os alunos e debater de entre as três imagens qual era aquela que se aproximava mais do episódio da Última Ceia. Chegou-se à conclusão que o fresco pintado na catacumba seria a representação artística mais fiel porque tinha sido produzida cerca de duzentos anos depois desse acontecimento e o objetivo do artista teria sido retratar fielmente a descrição que é feita na Bíblia, enquanto Leonardo da Vinci e David LaChapelle tiveram maiores preocupações estéticas e fizeram uma interpretação livre do tema.

4. Atividades de Complemento Curricular

Em dezembro e em janeiro (2012-2013), juntamente com a professora orientadora e um colega de estágio, organizámos duas visitas de estudo, com o objetivo de dar a conhecer aos alunos o património histórico e cultural de Conímbriga e de Coimbra (no caso do 10ºI) e de Lisboa (no caso do 7ºA). O contacto real com os

²⁶ Descrito pelo *New York Times* como o “Fellini da fotografia”.

locais onde se guardam as memórias culturais dos povos proporciona aos alunos a construção da sua identidade cultural e o reconhecimento do seu passado histórico.

Em dezembro, levámos as duas turmas do 10º ano (G, I) a conhecer o Centro Arqueológico de Conímbriga, em Condeixa, o criptopórtico romano de *Aeminium*, em Coimbra, e fizemos ainda um percurso pedestre pelo centro histórico da cidade que terminou junto da Sé Velha. Esta visita enquadrou-se no estudo do módulo 1 – *Raízes mediterrânicas da civilização europeia – cidade, cidadania e império na Antiguidade Clássica*, e também do módulo 2 – *Dinamismo civilizacional da Europa Ocidental nos séculos XII a XIV – espaços, poderes e vivências*. Significa que a visita a Conímbriga e ao criptopórtico serviu para as turmas consolidarem os conhecimentos sobre a civilização romana, unidade temática que estavam a terminar de estudar, e a visita ao centro histórico de Coimbra serviu de introdução e motivação para o estudo do período medieval que era a unidade temática que se seguia no programa da disciplina.

Visitar o Centro Arqueológico de Conímbriga permitiu aos alunos apreenderem a real dimensão de uma antiga cidade romana e perceberem, de experiência vivida, a forma com estava urbanisticamente organizada. Estes são conhecimentos que apenas se adquirem através do contacto físico com os locais, visto que nunca são apropriadamente transmitidos por um texto ou por uma imagem (Leal, 2010, p. 19).

Em Conímbriga, quem guiou a visita foram os alunos da turma 10ºG que se tinham preparado previamente durante as aulas de História. O período de exposição era curto e não continha excesso de informação. Por outro lado, para o 10ºI, a visita assumiu um carácter expositivo, dado que os alunos desta turma tiveram um papel mais passivo, tendo sido difícil mantê-los atentos e mobilizados para o que estava a ser dito e mostrado. A atenção do grupo foi estimulada através de perguntas, esclarecimentos e resolução dos exercícios que constavam no guião.

Durante a visita, recomendámos aos alunos que consultassem o guião e que fossem respondendo ao questionário à medida que eram dadas informações sobre os locais. Tínhamos que tornar claro, aos alunos, que não estávamos a fazer um passeio, mas uma aula fora da escola, em locais que foram “palco” de vários acontecimentos históricos. Para incutir responsabilidade nos alunos, avisámo-los que os guiões seriam recolhidos para correção e avaliação.

Em 23 de janeiro, foi a vez de levarmos os alunos do 7ºA até à Baixa de Lisboa para conhecerem o Núcleo Arqueológico da Rua dos Correeiros²⁷, onde existem tanques de salga de peixe e ânforas do período romano. Seguiu-se uma visita à Sé de Lisboa e terminámos o itinerário no *Lisboa Story Centre*, uma exposição interativa

²⁷ Instalado nas fundações de uma dependência bancária.

sobre as memórias da cidade, desde os fenícios até à atualidade. O *Lisboa Story Centre* é um museu inovador com grande importância na “cultura visual”, uma vez que contem diferentes cenários multimédia que recriam os momentos mais importantes da História da cidade, dando aos alunos a oportunidade de experienciar novas vivências e contactar com novas formas de aprendizagem. Organizámos esta visita no âmbito do subtema 2.2 – *O mundo romano no apogeu do império*, e também da 4ª unidade – *Portugal no contexto europeu dos séculos XII ao XIV*.

A avaliação das referidas visitas foi feita através de inquérito, tendo os alunos considerado que as mesmas contribuíram para a ampliação dos seus conhecimentos, representando, por isso, uma mais-valia.

Além das aulas que lecionei, desenvolvi uma atividade extracurricular com alguns alunos do 7ºA: a realização de uma curta-metragem sobre a sociedade medieval portuguesa no século XIII. Esta atividade foi ao encontro de um dos objetivos do projeto educativo do Agrupamento de Escolas Miguel Torga – «desenvolver mais projetos de índole lúdica, cultural e desportiva, fora do horário letivo²⁸» – e enquadrava-se nos conteúdos programáticos da disciplina.

Fazer um filme sobre a corte de D. Dinis e o nascimento do infante D. Afonso foi uma estratégia original para os alunos aprenderem e trabalharem o período medieval português. Aliás, uma das principais finalidades deste projeto foi complementar, de uma maneira prática, as aprendizagens feitas na sala de aula.

Distribuíram-se as personagens e o guião²⁹ pelos alunos que quiseram participar, combinaram-se os dias das filmagens, o local e os adereços que os alunos deviam procurar em casa e trazer para a escola. Neste tipo de trabalho de equipa, todos os intervenientes precisam de cooperar para que tudo funcione bem. Os alunos colaboraram na preparação dos cenários e na criação do ambiente adequado a cada cena, estudaram os seus papéis, ensaiaram e esclareceram dúvidas com o professor perguntando, por exemplo, porque é que deveriam fazer determinado gesto ou porque é que a linguagem era diferente da atual. Aliás, foi com esta experiência cinematográfica que os alunos contactaram pela primeira vez com a língua portuguesa arcaica (o galaico-português) e com as formas de tratamento entre cortesãos e família real. Soube de alguns alunos que, espontaneamente, foram pesquisar mais informações sobre os temas, resolvendo, assim as dificuldades pessoais.

Este tipo de ensino tem um carácter fortemente motivador e permite realizar aquilo que é extremamente difícil em História – o ensino experimental – pois trata-se de uma metodologia didáctica que provoca deliberadamente uma experiência. Contribuí, ainda para o desenvolvimento da compreensão empática, envolvendo

²⁸ Agrupamento de Escolas Miguel Torga – Projeto Educativo do agrupamento (2013/2017), p. 18.

²⁹ Ver guião em anexo, nas páginas 99-103.

no conhecimento uma forte componente afectiva porque leva a criança a colocar-se no papel de pessoas de outra época e outra cultura, permitindo também que ela compreenda que o mesmo objecto pode ter significados diferentes em culturas diferentes (Proença, 1990, p. 146).

Fazer cinema na escola é uma atividade trabalhosa que exige o envolvimento e colaboração de toda a comunidade escolar: professores, alunos, encarregados de educação e auxiliares. Da escola esperava mais apoio ou, pelo menos, que não levantassem tantos obstáculos à realização desta atividade: refiro-me à disponibilização da sala de teatro. Houve professores que, no último dia do segundo período, alegaram que precisavam da sala de teatro para fazerem a autoavaliação dos alunos. Depois começaram as férias da Páscoa, mas até nas férias era difícil reservar aquela sala. Imagine-se o que é um professor acabar de montar um cenário (para gravar a cena do banquete real) e as funcionárias da limpeza dizerem que o vão desmontar e limpar a sala. Sozinho não conseguiria demovê-las dessa intenção; valeu-me o auxílio da professora Helena Neto que resolveu o problema.

Finalizada a fase das gravações, pensava que a etapa seguinte, a da edição, fosse mais tranquila. Mas o processo de edição não correu como o previsto e, por distração, desgravei um mini-DVD. Fiquei desesperado, teria de repetir as gravações! Felizmente encontrei, através da Internet, uma empresa que recuperou os ficheiros apagados.

Depois da edição concluída, o filme foi apresentado à turma numa aula. Os alunos estavam ansiosos por vê-lo, tanto os que participaram, curiosos para ver o resultado do projeto em que se empenharam, como os restantes que queriam ver o desempenho dos colegas. A seguir ao visionamento, os alunos fizeram uma apreciação geral do filme e comentaram alguns episódios que lhes despertaram mais atenção. Tratou-se de um bom exercício de heteroavaliação.

A curta-metragem que produzimos tem potencialidades de ser explorada como recurso didático numa aula sobre a sociedade medieval. Para isso, é necessário o professor elaborar uma ficha de acompanhamento, distribuí-la pela turma e, durante a correção oral dos exercícios, aproveitar o momento para trocar ideias e gerar debate.

A curta-metragem foi uma criação artística amadora, com pouca sofisticação tecnológica – havia apenas uma câmara de filmar para gravar as cenas – e isso refletiu-se na menor qualidade técnica do filme, do qual ressaltaram problemas de diversa ordem, nomeadamente o som, uma vez que os atores não dispunham de microfone. O ideal seria que os alunos tivessem trabalhado com profissionais de câmara, iluminação e som, para que tivessem uma verdadeira experiência no

processo de criação cinematográfica³⁰. Além disso, para que a experiência tivesse sido mais completa, deveriam ter sido os próprios alunos a escrever o guião do filme. Mas, por falta de tempo e para agilizar o processo, redigi eu o guião, procedendo a uma minuciosa pesquisa historiográfica com vista a obter um rigoroso contexto histórico.

Também desenvolvi uma atividade extracurricular com o 10ºI. Tendo em consideração as dificuldades que os alunos manifestavam no domínio da língua portuguesa e a aversão que alguns admitiram sentir em relação à leitura de livros, propus que participassem num concurso literário, cujo tema era “Viriato e a Resistência Lusitana”, uma vez que a turma já tinha estudado a conquista da Península Hispânica pelos Romanos e, nesse momento, estava a ser lecionado o processo de romanização. O concurso literário foi ao encontro do programa de História que aconselha que, no Ensino Secundário, os registos escritos de tipo diversificado produzidos pelos alunos sejam especialmente cuidados. «Caberá ao professor, na perspetiva de transversalidade da língua portuguesa, consciencializar os alunos da necessidade de aperfeiçoarem a sua produção linguística» (Mendes et al., 2001, p. 13). Para a organização desta atividade, contei com a colaboração da minha orientadora e da professora Fátima Caldeira, de Português. Articularam-se os conteúdos programáticos de História e os de Português e estipulou-se que os trabalhos a concurso teriam de ser escritos de acordo com o modelo de carta, do diário de viagem ou do texto memorialístico, conteúdos lecionados recentemente nas aulas de Português.

O regulamento do concurso³¹ foi apresentado aos alunos e mencionou-se a atribuição de prémios aos três melhores trabalhos para os motivar a participar, mas a adesão destes à atividade foi pouca. O facto de se tratar de uma atividade extracurricular implicava a sua realização fora do horário letivo, por isso, a participação no concurso não podia ser imposta à turma, correndo-se, assim, o risco de nenhum aluno querer participar e a atividade ficar sem efeito.

Devido ao facto de nem os prémios estimularem os alunos a concorrer, estipulou-se que a atividade seria avaliada na disciplina de Português. Por vezes, a avaliação é o único instrumento que motiva os alunos a esforçarem-se. Com efeito, a professora de Português utilizou uma aula onde todos os alunos escreveram um texto subordinado ao tema do concurso. Terminada a aula, os alunos que quiseram concorrer concluíram os trabalhos em casa num prazo mais alargado.

³⁰ Para ter este apoio técnico e profissional bastava estabelecer-se uma parceria entre a escola e uma associação cultural, por exemplo a já referida “Filhos de Lumière”.

³¹ Ver regulamento do concurso em anexo, na página 111.

Dos dezanove alunos da turma, concorreram oito. O concurso teve direito a três prémios que foram escolhidos criteriosamente e entregues no dia do patrono da escola – 17 de janeiro. O primeiro prémio consistiu num *DVD* do filme *Maria Antonieta* (2006) de Sofia Coppola, uma vez que é um ótimo recurso audiovisual para se estudar o ritual de corte no período barroco, tema que é lecionado com detalhe no 11º ano; o segundo prémio foi o livro *Amantes dos Reis de França* e tratou-se de um presente personalizado porque sabia que a aluna gostava de ler romances históricos; o terceiro prémio também foi um presente personalizado porque a aluna em questão tinha escrito um diário de viagem sobre um soldado romano que tinha partido numa viagem com a sua legião até à Península Hispânica, por isso foi oferecido um diário de viagem, *A maior solidão*, escrito pelo alpinista João Garcia acerca da sua conquista do Everest e também um documentário da *National Geographic* sobre o império romano.

No âmbito das celebrações do dia do patrono, participei na montagem da exposição sobre *A Vida e Obra de Miguel Torga*, redigi um guião sobre a exposição, contendo a biografia do escritor e passatempos (sopa de letras, palavras cruzadas e um *puzzle*) e colaborei com vários professores numa das atividades lúdicas – o *Torga Paper* –, ocupando, com o colega de estágio, o posto de controlo da disciplina de História, por onde as equipas de alunos tinham de passar e responder a questões.

Capítulo III – Prática de Ensino Supervisionada – Geografia

III. 1. Enquadramento e Caracterização da Escola Secundária 2.3 Passos Manuel

A Escola Secundária 2.3 Passos Manuel integra-se no Agrupamento Vertical de Escolas Baixa-Chiado, localizada na freguesia da Misericórdia, em Lisboa, uma área demograficamente envelhecida, embora a situação tenha sido contrariada por recentes fluxos migratórios de estrangeiros. Nesta freguesia, regista-se um predomínio de pequeno comércio e serviços, e emprego pouco qualificado. A área de influência da escola abrange 14 freguesias na área da baixa lisboeta.

O Agrupamento Vertical de Escolas Baixa Chiado integra-se no Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)³² desde 1996, devido aos problemas sociais do meio onde está inserido. As autoridades policiais identificaram fatores de risco nas imediações da escola, designadamente focos de marginalidade e

³² Esta medida de política educativa foi implementada em 1996 pelo despacho 147-B/ME/96.

de criminalidade³³. Além disso, a área foi classificada como de intervenção prioritária pelo Instituto da Droga e da Toxicodependência. Com efeito, são manifestações da degradação do tecido social a que muitos dos alunos pertencem os índices de absentismo e de insucesso escolares, os baixos níveis de qualidade das aprendizagens, revelados nos resultados obtidos nas provas de aferição e exames nacionais e, ainda, as situações de indisciplina, incumprimento de regras e de comportamentos de risco.

Deste modo, o Projeto TEIP – PASSOS XXI visa criar condições para reduzir as assimetrias sociais, económicas e culturais da respetiva comunidade, criando as condições necessárias à melhoria dos resultados escolares e sucesso educativo dos alunos; desenvolvendo práticas pedagógicas que contribuam para a inovação e a melhoria da qualidade da educação e, simultaneamente, abrir a escola à comunidade local e promover a participação das famílias na escola. Tal como é dito no documento legal (desp. 147-B/ME/96), a principal finalidade da criação dos TEIP é apoiar «as populações mais carenciadas» criando nas escolas «condições geradoras de sucesso escolar e educativo dos seus alunos»³⁴ com o principal objetivo de «promover a igualdade de acesso e do sucesso educativo da população escolar do ensino básico».

O antigo liceu foi inaugurado em 1911 e classificado em 2003 como Património Histórico pelo IGESPAR³⁵ por diversos motivos, nomeadamente pelo reconhecimento da sua arquitetura e por ter sido o primeiro liceu português planeado de raiz a partir dos conceitos inovadores defendidos por Passos Manuel (1801-1862). Em 2008, iniciaram-se as obras de reabilitação do edifício histórico e a construção de novas edificações destinadas a serviços de apoio, como o refeitório e a cozinha, o auditório e o polidesportivo. Em 2010, o antigo liceu recebeu o prémio Escolas-Modelo OCDE/*Centre for Effective Learning Environments* (CELE), que distingue os projetos de escolas reabilitadas.

A Escola Secundária 2.3 Passos Manuel disponibiliza um leque de ofertas educativas que se estendem do 5º ao 12º ano de escolaridade, abarcando um total de 44 turmas, 31 do Ensino Básico e 13 do Ensino Secundário. A oferta formativa no Ensino Básico consiste num Curso de Educação e Formação (CEF) em Práticas Comerciais. As turmas do Ensino Secundário estão distribuídas pelo Curso de Ciências e Tecnologias e Curso de Línguas e Humanidades (vacionados para o prosseguimento de estudos de nível superior) e Cursos Profissionais (vacionados

³³ *Passos XXI*, Projeto Educativo TEIP 2, p. 3.

³⁴ Chama-se a isto discriminação positiva.

³⁵ Hoje Direção-Geral do Património Cultural (DGPC).

para a qualificação inicial dos alunos, privilegiando a sua inserção no mundo do trabalho e permitindo o prosseguimento de estudos)³⁶.

No ano letivo de 2013/2014, os estudantes distribuíam-se da seguinte forma: 751 alunos no Ensino Básico e 358 no Ensino Secundário (total de 1.109 alunos). Os alunos que frequentam a escola têm, na sua larga maioria, uma origem sociocultural de baixos rendimentos e um número considerável de famílias vive com dificuldades (desenraizamento social, isolamento familiar, monoparentalidade, carências culturais e económicas). Por isso, quase 90% dos alunos são subsidiados pela Ação Social Escolar (ASE).

III. 2. Caracterização das Turmas: 10ºF e 11ºC

O 10ºF era uma turma do curso profissional de turismo, aberto pela primeira vez este ano na escola. Durante o primeiro período, a turma foi recebendo mais estudantes e também ocorreram algumas anulações de matrículas por parte de estudantes maiores de idade ou transferências para outras turmas devido a mudança de curso. Com efeito, o 10ºF começou por ter um total de 27 alunos (11 rapazes e 16 raparigas), com um intervalo de idades entre os 15 e os 20 anos, sendo que a maioria tinha 17 anos, ou seja, um ano a mais do que a idade expectável para este ano de ensino. Em relação à proveniência dos alunos, 61% já frequentavam esta escola, enquanto 39% vieram de outras escolas. São alunos que, na sua maioria, fizeram um percurso escolar pouco satisfatório no ensino regular e, por isso, viram no curso profissional de turismo uma oportunidade para obterem uma qualificação profissional que facilita a integração na vida ativa. Cerca de metade dos alunos transitaram no ano anterior (do 9º para o 10º ano), enquanto a outra metade reprovou no 10º ano ou mudou de curso profissional.

Em relação ao contexto familiar, alguns destes alunos estão institucionalizados, ou seja vivem fora do ambiente familiar e são tutelados por uma entidade responsável, devido a diversos infortúnios, outros vivem em famílias desestruturadas e também há casos de alunos cujos pais estão ambos desempregados. Doze alunos mais carenciados recebem apoio socioeconómico.

Vários foram os problemas identificados nesta turma pelos professores e discutidos nas reuniões do Conselho de Turma, a saber: «falta de consciência dos limites formais do espaço aula (conversa constante, utilização de linguagem imprópria,

³⁶ Curso Profissional de Programação e Gestão de Sistemas Informáticos; Curso profissional de Artes do Espetáculo (Interpretação); Curso Profissional de Hotelaria e Turismo.

falta de respeito pelas opiniões dos colegas, desorganização das intervenções); falta de hábitos e métodos de estudo (na sala de aula verifica-se falta de empenho na realização das tarefas que nem sempre são concluídas); falta de assiduidade e falta de pontualidade».

Em relação ao aproveitamento escolar, do total de alunos a frequentar o primeiro módulo da disciplina de Geografia, apenas dezassete alunos o concluíram, tendo as classificações variado entre 10 e 17 valores.³⁷

Em relação ao 11ºC, tratava-se de uma turma composta por 26 alunos (7 rapazes e 19 raparigas), dos quais 19 estavam inscritos na disciplina de Geografia. Ao longo do primeiro período, foram-se matriculando mais alunos³⁸. Importa referir que estava sinalizada uma aluna com necessidades educativas especiais e que recebia apoio do Ensino Especial. A maioria dos alunos tinha 16 anos de idade, que é a idade expectável neste ano de ensino e, à exceção de dois alunos, todos os outros transitaram no ano anterior (do 10º para o 11º ano).

Quanto às condições socioeconómicas das famílias, a maioria dos pais estavam empregados e não se registou nenhum caso em que pai e mãe estivessem sem trabalho. Cinco alunos da turma recebiam apoio socioeconómico. Quanto às habilitações literárias dos pais, apresentavam-se diversas, variando do 1º ciclo do Ensino Básico até ao Ensino Superior, destacando-se o facto de 21% dos encarregados de educação terem o 1º ciclo.

No final do primeiro período, 10 alunos tiveram nota positiva em Geografia, ou seja, 59% da turma, e 7 alunos tiveram negativa. A melhor nota foi de 15 valores. O aproveitamento geral da turma foi considerado suficiente assim como o comportamento e a assiduidade.

III. 3. Descrição e Análise das Atividades Letivas e Não Letivas

Iniciei a Prática de Ensino Supervisionada em Geografia no ano letivo de 2012-2013, na Escola Básica 2.3 Eugénio dos Santos, em Lisboa, entre os meses de fevereiro e abril, orientado pelo professor José António Calado. Pude optar entre lecionar numa turma do 7º ano ou do 8º ano. Optei por lecionar no 7º ano por dois motivos: pelos conteúdos que iria ensinar (o Clima), e pelo número de aulas semanais (o 7º ano tem 90 + 45 min. semanais, enquanto o 8º ano apenas tem 90 min. por semana).

³⁷ Nos cursos profissionais só sai a nota de quem tem classificação igual ou superior a 10 valores.

³⁸ Alunos vindos de outros países, nomeadamente um aluno do Nepal e uma aluna de Cabo Verde.

Passo a justificar com maior detalhe a minha escolha. Consultando os programas curriculares de Geografia, soube que em fevereiro estaria a lecionar Clima no 7º ano e População no 8º. Entre estes dois temas, considero-me mais bem preparado para lecionar conteúdos de *População e Povoamento*. No entanto, enquanto futuro professor, terei de lecionar Clima e, nessa altura, não gozarei acompanhamento científico nem didático de um professor orientador. Por isso, aproveitei a Prática de Ensino Supervisionada para resolver este problema: estudar uma temática que dominava menos e didatizar os conteúdos, tornando-os acessíveis e interessantes para uma turma do terceiro ciclo. Outro motivo que justificou escolher uma turma do 7º ano em vez de uma do 8º foi o número de aulas semanais. No 7º ano, os alunos tinham Geografia duas vezes por semana, ao passo que, no 8º ano, apenas uma vez, quebrando o ritmo das aprendizagens. Se um professor somente contacta com a turma uma vez por semana, tem dificuldade em consolidar os conteúdos porque, num intervalo de seis dias, os alunos tendem a esquecer mais facilmente as matérias.

Na reta final do ano letivo, quase a terminar a Prática de Ensino Supervisionada em Geografia, interrompi abruptamente as aulas, devido a um motivo pessoal, não chegando a terminar o subtema *Clima e Formações Vegetais* como proposto.

Este motivo pessoal impediu-me de concluir o estágio em Geografia, por isso, tive de repeti-lo no ano letivo de 2013-2014, na Escola Secundária 2.3 Passos Manuel. A experiência do ano anterior serviu, todavia, como um ensaio que me proporcionou aprendizagem e experiência profissional. Por isso, apesar do percalço que inviabilizou a conclusão do estágio, faço um balanço positivo dessa experiência.

Como referi, repeti a Prática de Ensino Supervisionada em Geografia na Escola Secundária 2.3 Passos Manuel, sob a orientação da professora Isilda Medroa, entre setembro de 2013 e janeiro de 2014. Tive a oportunidade de estagiar em duas turmas com perfis de alunos muito diferentes: o 11ºC, uma turma do ensino regular, e o 10ºF, uma turma do curso profissional de turismo.

Depois de assistir a várias aulas lecionadas pela minha orientadora e de ter observado o comportamento geral das turmas e a predisposição dos alunos para aprender, senti-me, logo à partida, mais motivado para lecionar no 11ºC. *A priori* identificava-me muito mais com esta turma, por serem alunos recetivos a ouvirem o professor: de fácil trato, acatavam os conselhos do professor. Não eram muito dinâmicos ou participativos, alguns eram preguiçosos em cumprir as tarefas, mas era uma turma que não causava problemas nem fazia perguntas desadequadas à aula ou comentários inoportunos. «Os professores são sujeitos a presenças, a emanações,

vindas dos alunos: bonitos ou feios; maneira de vestir; voz assim; olhar tal; gestos daqueles; modos de andar, como arranjam as coisas; nome que têm... de tudo irradiam, infiltrando-se no professor». (Soares, 2000, p. 13). Porém, o professor não se pode influenciar por estas características dos alunos. A este propósito, a professora orientadora comentou comigo que o comportamento dos alunos que agora frequentavam o 11º ano, era no ano passado muito semelhante ao dos do curso profissional, mas que, por insistência dos professores, foram mudando progressivamente. Entendi que o objetivo deste comentário era fazer-me acreditar que os alunos do 10ºF também podiam melhorar o comportamento e que, enquanto professor, devia investir nessa mudança. Não podia desistir de fazer os alunos evoluir e aprender. E, de facto, chegados a janeiro, tendo uma retrospectiva da turma desde o início do ano letivo, já se notava uma ligeira melhoria do comportamento e a incorporação de algumas regras de conduta na sala de aula.

No curso profissional de turismo, a minha aproximação aos alunos foi menos espontânea e mais tímida do que no 11ºC. Aula a aula, fui ganhando autoconfiança na forma como orientava o ensino-aprendizagem e fui conquistando a atenção dos alunos. Mas tenho consciência que, apesar da minha evolução das primeiras para as últimas aulas lecionadas ao 10ºF, não consegui atingir a segurança e o à-vontade que sentia no 11ºC.

Já foi referido na caracterização da turma que a maioria dos alunos do 10ºF tiveram insucesso no ensino regular, alguns eram provenientes de famílias carenciadas, outros eram institucionalizados. Note-se que, para os adolescentes institucionalizados, o relacionamento professor-aluno revela-se muitas vezes como um prolongamento e, em alguns casos, um movimento compensatório das relações parentais (Davis, 2003). A percepção dos jovens de que os adultos estão dispostos a estabelecer uma relação é extremamente positiva no alcance das metas traçadas sejam elas a nível académico, social ou emocional (Wentzel, 2002).

Em relação à escolha do método de ensino, Schoumaker (1999, p. 136) aconselha que o professor comece por «interrogar-se sobre o modo como os alunos aprendem para lhes facultar as melhores condições de aprendizagem. [...] Interrogar-se sobre a aprendizagem é tentar identificar os mecanismos que será necessário activar para transformar os alunos em pessoas que aprendem».

A metodologia do ensino-aprendizagem utilizada no 10ºF foi diferente da aplicada nas aulas do 11ºC, porque o perfil da turma assim o exigia. Aplicar a mesma metodologia nas duas turmas seria uma imprudência, visto que tinham perfis completamente distintos, pelo que as estratégias que resultavam no 11ºC provavelmente não iriam resultar no 10ºF. Cada aluno equivale a um indivíduo

diferente. A ação de adaptar os conteúdos, a estratégia operativa, entre outros, aos alunos, não significa que através dela se descure do alcance de metas específicas: «Um equívoco muito frequente (...) consiste em ir ao encontro do que o aluno prefere ou gosta, sem daí extrair nada» (Roldão, 1999, p. 54). Pelo contrário: não se eliminam, por exemplo, «as práticas teóricas» numa turma que, supostamente, prefere as atividades mais práticas, sem se incorrer, deste modo, na limitação ou no enfraquecimento das aprendizagens: «Adequa-se para ampliar e melhorar, não para restringir ou empobrecer a aprendizagem» (Roldão, 1999, p. 54). Com efeito, os conteúdos lecionados no curso profissional de turismo eram adaptados ao perfil dos alunos, tendo em consideração que alguns não tinham conhecimentos básicos de Geografia dos anos anteriores³⁹. Além disso, era essencial relacionar as matérias com o turismo, mostrando aos alunos a importância dos diversos temas de Geografia no desempenho profissional de um técnico de turismo.

O objetivo que norteou as aulas que lecionei consistiu em melhorar o comportamento dos alunos na sala de aula e incultir-lhes hábitos de trabalho e de estudo. Este processo foi iniciado pela professora Isilda Medroa, que insistiu muito no cumprimento das regras na sala de aula, inculcando-as sempre de uma forma afável para que os alunos fossem mudando o comportamento e as atitudes por iniciativa própria, optando por “conquistá-los pelos afetos” – esta era uma expressão muito utilizada pela professora. Aliás “conquistar os alunos pelos afetos” foi o objetivo primordial das primeiras aulas porque, havendo mau comportamento e indisciplina dentro da sala de aula, não estão reunidas as condições para se ensinar nem para se aprender. Nesta turma, um professor apercebe-se facilmente que não pode criar grandes expectativas em relação aos progressos de aprendizagem dos alunos porque, efetivamente, a turma evoluía lenta, embora constantemente.

A melhor forma de garantir o bom funcionamento das aulas era manter os alunos constantemente ocupados para não se distraírem. Por esta razão, os momentos de exposição da matéria eram curtos, seguidos da resolução de exercícios. Uma estratégia que resultava era o trabalho de pares. Os alunos tinham uma atitude mais proactiva quando trabalhavam em conjunto, uma vez que os mais empenhados “puxavam” pelos mais preguiçosos, incentivando-os. Por vezes, o trabalho de pares dava azo a conversas paralelas que distraíam os colegas. Mas o professor alertava para o incómodo que esse burburinho causava e os alunos calavam-se. O professor circulava pela sala enquanto os alunos resolviam os exercícios, para observar a forma

³⁹ Os alunos que frequentaram o Curso de Educação e Formação (CEF) não tinham Geografia no currículo.

como trabalhavam, registar numa grelha o grau de empenho nas tarefas e também para esclarecer dúvidas.

Em relação ao 11º ano, ocupei-me do subtema “As áreas urbanas: dinâmicas internas”, uma matéria que cativa os alunos porque vivem numa cidade e isso motiva-os a participar nas aulas, partilhando espontaneamente com a turma os seus conhecimentos acerca do local onde vivem e dos sítios por onde circulam. Estes conteúdos são-lhes familiares e, por isso, mais fáceis de apreender, observar e analisar no dia-a-dia.

A metodologia que utilizava nas aulas do 11ºC era a explicação da matéria em diálogo com os alunos, por vezes recorrendo à exploração de fichas, outras vezes à observação de pequenos documentários. Todas as explicações eram seguidas de uma discussão ou troca de ideias entre os alunos e o professor. Ou seja, nas aulas lecionadas nunca se fazia um monólogo para os alunos, nem o ensino-aprendizagem era centrado no professor. Os momentos de exposição eram dinamizados com a discussão de ideias, obtendo-se assim um *feedback* das aprendizagens realizadas pelos alunos. Antes do término do primeiro período, testou-se a aprendizagem dos alunos através da realização de uma ficha de avaliação com exercícios elaborados pela professora Isilda Medroa e alguns por mim, mais concretamente sobre as matérias que lecionei. A avaliação sumativa é um bom instrumento para testar «...o progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações de tipo formativo e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino» (Pais et al, 1996, p.49). Depois de classificadas as fichas de avaliação, o professor pondera se é mais vantajoso manter as mesmas metodologias de trabalho ou se é necessário definir novas estratégias com vista à obtenção de melhores resultados. A professora orientadora, consciente da importância que o momento da avaliação tem no ensino-aprendizagem, propôs-me que elaborasse os critérios gerais de classificação da prova e os descritores das perguntas e, posteriormente, classificasse o grupo de questões que elaborei, registando as cotações das respostas dadas pelos alunos numa matriz de classificação. O objetivo desta tarefa foi comparar as cotações que atribuí com as cotações atribuídas pela professora, para ver se sabia aplicar os critérios gerais de classificação e se os valores das cotações eram semelhantes. De facto, houve alguma sintonia na forma de ambos os professores classificarem o grupo de questões da prova, o que demonstra que quando se aplicam os critérios gerais de classificação com rigor, as cotações tornam-se mais objetivas.

1. Novas Oportunidades para as Áreas Rurais

A primeira aula que lecionei ao 11^oC teve como tema *as novas oportunidades para as áreas rurais*⁴⁰. O tema foi abordado a partir de um estudo de caso: a Rota da Cortiça, um roteiro turístico localizado no concelho de São Brás de Alportel, no Algarve. Escolhi lecionar este tema devido ao facto de ter trabalhado na Rota da Cortiça e ter integrado a equipa de técnicos que a criou e, posteriormente, dinamizou. Deste modo, podia falar à turma acerca da minha experiência profissional e explicar-lhes com maior detalhe as fases de criação de um projeto turístico, desde o processo de candidatura a financiamentos comunitários até à sua divulgação junto dos operadores turísticos e respetiva animação.

Comecei a aula distribuindo pelos alunos um guião com exercícios que deveriam resolver enquanto era apresentado um *PowerPoint* acerca da Rota da Cortiça, localização, itinerário e objetivos. Os alunos localizaram o roteiro observando um mapa dos concelhos de Portugal continental. Perguntei-lhes porque é que a Rota da Cortiça foi criada no interior do Algarve e não junto ao litoral (onde se concentram as atividades económicas ligadas ao turismo) e alguns alunos conseguiram relacionar a localização no interior do Algarve com os objetivos prosseguidos por este roteiro: atenuar as assimetrias de desenvolvimento entre o litoral e o interior da região. Ou seja, a Rota da Cortiça foi criada para valorizar e promover os espaços rurais de baixa densidade populacional. Depois de se debaterem ideias acerca da localização da rota, pediu-se aos alunos que atribuíssem um título ao mapa. Seguiu-se a observação e análise de duas paisagens agroflorestais distintas: o sobreiral e o montado de sobro. Incitei os alunos a descobrirem as principais diferenças entre estes dois sistemas agroflorestais.

Entretanto, foram projetadas imagens de diversos produtos em que a cortiça é transformada, devido às suas propriedades físicas. Com base nas imagens observadas, pediu-se aos alunos que mencionassem cinco qualidades da cortiça. Também foi pedido que indicassem quatro objetivos visados pelo turismo em espaço rural. Alertou-se os alunos para o facto de esta questão ser muito importante por se prender diretamente com as novas oportunidades para as áreas rurais, sendo o turismo, efetivamente, uma oportunidade para reduzir as assimetrias de desenvolvimento entre as regiões.

Depois da apresentação do *PowerPoint*, foi feita a correção oral do guião, registando-se as ideias principais no quadro.

⁴⁰ Ver plano da aula em anexo, nas páginas 131 e 132.

Para envolver os alunos neste assunto e despertar-lhes mais a atenção, mostrei à turma alguns dos materiais de comunicação realizados pela equipa da Rota da Cortiça, nomeadamente o guião da visita que é oferecido aos turistas. Seguiu-se a observação de um filme sobre a rota, que mostra todo o itinerário da visita, desde os sobreirais na Serra do Caldeirão até às fábricas de preparação e de transformação da cortiça em rolhas, passando pelas quintas do barrocal. É um vídeo que mostra o património local, as tradições, a gastronomia, o artesanato e os modos de vida das gentes locais que vivem no barrocal e na serra.

À medida que os alunos assistiam ao documentário, iam preenchendo um guião⁴¹ com exercícios muito simples que não os distraía do vídeo. Terminado o filme, recolhi os guiões para corrigi-los e avaliá-los em casa, porque constatei que o tempo da aula estava a terminar, pelo que hesitei entre fazer a correção oral do guião ou fazer uma conclusão da aula em forma de debate com os alunos. Considerei muito mais profícuo fazer-se uma conclusão. Além disso, corrigir e avaliar trabalhos dos alunos em casa dá ao professor um *feedback* acerca do empenho destes durante os exercícios, das suas aprendizagens e das suas dificuldades.

A aula foi concluída através da observação de imagens de outras atividades turísticas que são oferecidas no espaço rural algarvio. Gerou-se um debate no qual os alunos identificaram, para cada imagem, as modalidades de turismo no espaço rural: se era turismo de habitação ou turismo de aldeia, agroturismo ou turismo ambiental, etc.

Esta primeira aula correu bem, consegui cativar a atenção dos alunos e isso reforçou a minha confiança para preparar as aulas seguintes.

2. As Áreas Urbanas: Dinâmicas Internas

Nas aulas seguintes, introduziu-se o estudo da subunidade *As áreas urbanas: dinâmicas internas*⁴², por isso considerei uma boa estratégia começar por analisar com os alunos a fotografia do separador da subunidade (pp. 73 e 74)⁴³. Desafiei os alunos a observarem a fotografia que tinham no manual e a descrevê-la. Era um exercício descontraído, ao jeito de *brainstorming*, que permitiu aplicarem alguns conhecimentos adquiridos no início do primeiro período.

A fotografia retratava a área ribeirinha da cidade do Porto. Comecei a orientar os alunos na exploração da imagem, perguntando se a fotografia era de uma área

⁴¹ Ver guião de exploração em anexo, nas páginas 133 e 134.

⁴² Ver planificação da subunidade na página 129 e plano de aula nas páginas 135 e 136.

⁴³ Rodrigues, Barata & Moreira (2012). *Geografia A – 11º Ano*. Lisboa: Texto Editora.

rural ou de uma área urbana. Obviamente que os alunos responderam que era uma área urbana. Mas aí pedi que identificassem elementos característicos do espaço urbano. Os alunos referiram os edifícios, então contrapus-lhes se no espaço rural não existem edifícios. Na verdade também existem edifícios, mas em menor número e uma menor densidade populacional. Nos espaços urbanos, os edifícios têm vários pisos. Perguntei-lhes quantos andares têm em média os edifícios da imagem e também perguntei a idade dos edifícios. Responderam que a maioria deles tinham três ou quatro andares e eram antigos, daí concluí que aquela área da cidade seria um centro histórico. Também questionei os alunos acerca das atividades humanas visíveis na imagem. Identificavam-se cafés e restaurantes e lojas de artesanato, logo, podia-se falar em comércio. Perguntei-lhes qual seria a principal função da cidade, mas as respostas eram esparsas e incorretas, então reformulei a pergunta – “Qual a principal função dos edifícios que observam na fotografia?” – aí foram obtidas respostas óbvias: “servem para as pessoas morar” e outras respostas semelhantes: “são as casas das pessoas”. Reforcei a ideia, concluindo que a função residencial é uma das principais funções urbanas. À medida que íamos explorando a imagem, aconselhava os alunos a fazerem registos no próprio livro e mostrei-lhes o guião de exploração da imagem que tinha anotado no meu livro para servir de exemplo.

Depois, enunciei os conteúdos que iam ser estudados no novo bloco de matéria, partindo da análise de um esquema conceptual que acompanhava a imagem do separador da subunidade.

Antes de entrar na matéria propriamente dita, propus aos alunos fazerem um jogo do tipo *quiz show*⁴⁴ para testar os seus conhecimentos sobre a cidade onde vivem e estudam – Lisboa. Começaram por formar-se grupos de quatro alunos e explicar as regras do jogo: cada pergunta é projetada com uma fotografia no quadro e os grupos dispõem de um minuto para responder por escrito numa folha. Ao todo serão feitas quinze perguntas, tendo o jogo a duração de quinze minutos. Também entusiasmei os alunos dizendo que haveria prémio para o grupo vencedor.

Cada questão incidia sobre determinado assunto que compunha a nova subunidade, de modo a que, no conjunto, o questionário abarcasse grande parte dos conteúdos que iam ser lecionados nas aulas seguintes. Eram questões com curiosidades e sobre o quotidiano cuja resposta dependia da bagagem cultural dos alunos e da sua capacidade de observar as imagens que acompanhavam as perguntas. Os alunos estavam empenhados nesta tarefa, debatendo em grupo as respostas corretas num espírito competitivo e, no final, tinham algumas dúvidas em

⁴⁴ Ver *quiz show* em anexo, nas páginas 137 e 138.

relação às perguntas, comprovando-se que nunca se sabe tudo acerca do local onde se vive. O jogo era acessível à maioria dos alunos, embora tenha sido particularmente difícil para os alunos estrangeiros e para quem não residia na cidade. Depois do jogo, recolhi as folhas onde estavam as respostas e redistribuí-as por outros grupos para que classificassem as respostas do grupo rival, à medida que era feita a correção oral.

Os alunos estavam muito atentos à correção porque tinham dúvidas em relação a determinadas curiosidades sobre Lisboa, por exemplo, “quem é o seu padroeiro?”. Afinal não é Santo António, mas São Vicente. Apurado o grupo vencedor, ofereceram-se marcadores de livros com paisagens da cidade de Lisboa.

Considerei o *quiz show* uma estratégia adequada uma vez que se estava a iniciar uma nova subunidade didática, devendo-se submeter os alunos a um teste para diagnosticar o que já sabem e os conteúdos que deverão ser mais bem explicados. Ora, um jogo didático é mais apelativo e original do que um teste e permite detetar o nível de conhecimentos da turma, se os alunos estão todos ao mesmo nível ou se existem disparidades na turma, e se é necessário recuperar matérias estruturantes lecionadas no 3º ciclo acerca das áreas urbanas antes de se avançar para conteúdos mais complexos.

Continuei a introduzir o tema gradualmente, projetando duas fotografias, uma referente ao espaço rural e outra ao espaço urbano, para distinguir os dois espaços. Debateu-se com os alunos a definição de espaço rural que já conheciam da matéria anterior, registei-a no quadro e pedi aos alunos que copiassem para o caderno porque um bom método de estudo é escrever apontamentos e, de vez em quando, relê-los.

Faltava definir espaço urbano, por isso, sugeri aos alunos que fizessem o contraponto do que é dito na definição de espaço rural porque a definição de espaço urbano é quase o contrário. Contudo, este truque é muito básico e insuficiente para uma boa definição de espaço urbano. Mas, pelo menos, a dica serviu para motivar os alunos a esforçarem-se na tarefa. E ao fim de breves minutos, alguns já tinham escrito uma definição. Fui registando os tópicos no quadro: “povoamento concentrado; grande densidade populacional; preço do solo mais elevado; solo predominantemente ocupado por áreas residenciais; habitação em altura (várias famílias num prédio); principais setores de atividade: terciário e secundário”. Esta definição é muito sucinta e, por isso, contém muitas lacunas. Mas o objetivo dela era simplificar e, por isso, a definição não espelha a realidade urbana na sua complexidade. Alertei os alunos para as limitações desta definição, referindo, por exemplo, que nas áreas urbanas não existem apenas prédios altos, embora seja este o tipo de construção que predomina, também existem vivendas em alguns bairros.

Entretanto, era chegado o momento de encontrar com os alunos uma definição para “cidade”, partindo da leitura de um documento e da observação de uma fotografia de uma paisagem urbana do Porto, na página 75 do manual. Os alunos leram o documento e sublinharam as frases que podiam ajudar na definição da cidade. No entanto, rapidamente se demonstrava que as ideias que partilhavam não definiam a cidade na sua universalidade, ou seja, expliquei-lhes que as características das cidades portuguesas são distintas das características das cidades do norte da Europa ou das cidades do sudeste asiático. A dado momento, a turma percebeu que era difícil encontrar uma definição que contivesse toda a complexidade da realidade urbana e que os critérios que auxiliam a definição – critério demográfico, funcional e jurídico-administrativo – variam de país para país. Por isso, em vez de cidade, é mais correto e seguro falar-se em espaço urbano.

Antes de terminar a aula, distribuí uma ficha de trabalho de casa⁴⁵ e expliquei o que pretendia em cada exercício. Tratava-se de uma ficha sobre a elevação de um lugar à categoria de cidade, mais propriamente um estudo de caso sobre a vila de Mafra. Consultando os documentos anexos à ficha, os alunos teriam de mencionar os requisitos legais que Mafra já detém para poder ser elevada à categoria de cidade e referir os que ainda lhe faltam preencher.

3. As Características Climáticas de Portugal

Ao 10ºF, lecionei um novo bloco de matéria: *As características climáticas de Portugal*⁴⁶. A estratégia pedagógica com que iniciei a aula foi a realização de um *quiz show*⁴⁷ sobre as características climáticas de Portugal com o propósito de motivar a turma para uma nova matéria e simultaneamente diagnosticar nos alunos conhecimentos prévios sobre o tema. Começaram por formar-se grupos de quatro alunos e explicar as regras do jogo. Também entusiasmei os alunos dizendo que haveria prémio para o grupo vencedor.

No início do jogo, os alunos estavam eufóricos por estar a ser uma aula diferente e, em vez de discutirem as respostas dentro do seu grupo, trocavam ideias em voz alta, desvirtuando o objetivo do jogo: os grupos deviam competir entre si, discutindo as respostas em voz baixa para que os grupos rivais não ouvissem. Lembrei repetidas vezes as regras do jogo até serem cumpridas. No fundo, os alunos

⁴⁵ Ver ficha de trabalho-de-casa em anexo, nas páginas 139-141.

⁴⁶ Ver planificação da subunidade na página 116 e plano de aula nas páginas 117 e 118.

⁴⁷ Ver *quiz show* em anexo, nas páginas 119 e 120.

tinham esta atitude por estarem empolgados com a atividade e terem dificuldade em conter os ânimos. Depois do jogo, recolhi as folhas onde estavam as respostas e redistribuí-as por outros grupos para que, à medida que se fazia a correção oral, classificassem as respostas do grupo adversário. Apurado o grupo vencedor, ofereceram-se marcadores de livros.

Depois perguntei à turma se, no nosso dia-a-dia, são importantes as previsões do estado de tempo. Os alunos tardaram em responder, por isso projetou-se uma imagem de um típico dia de inverno e contou-se uma história para que conseguissem visualizar uma determinada situação: «Antes de sair de casa, espreito a rua e deteto: a temperatura baixa ($> 10^{\circ}\text{C}$), se o céu estiver muito nublado como é que eu devo ir vestido? O que é que eu devo levar comigo?». Os alunos começaram a envolver-se no diálogo, respondendo confiantes às questões.

Entretanto, chegou o momento de projetar uma apresentação em *PowerPoint* que sistematizasse as ideias analisadas e simultaneamente foi distribuído pelos alunos um guião do *PowerPoint*⁴⁸ com textos, imagens e exercícios. O ideal nestas aulas é que as ideias dos alunos fiquem organizadas e não surjam confusões, por isso o método mais eficaz passa por uma breve explicação da matéria, depois pedir aos alunos que resolvam determinado exercício, estipular um tempo para a realização da tarefa e, em seguida, corrigir oralmente o exercício e depois projetá-lo resolvido no quadro.

No primeiro diapositivo do *PowerPoint*, lançou-se a questão: Qual a importância das previsões meteorológicas nas atividades económicas? Para orientar os alunos na resposta, comecei por projetar a imagem de um agricultor a semear e a de um pastor de ovelhas. Perguntei-lhes que atividades económicas eram aquelas (R.: Agricultura e Pecuária – Setor Primário) e perguntei-lhes porque é importante para o agricultor e para o pastor estarem informados das previsões meteorológicas (R.: Semear, plantar, colher são atividades que são feitas consoante as estações do ano e os estados de tempo. Quanto à pecuária, se eu tiver ovelhas e se houver previsão de que o inverno vai ser seco, pressuponho que, na primavera, haverá poucas pastagens e terei de comprar feno). Aproveitei este momento para mostrar o almanaque *Borda d'Água* à turma, uma revista com conselhos para as atividades agrícolas ao longo dos meses.

Depois projetei duas fotografias com edifícios: um hotel na Serra da Estrela, com telhado muito íngreme, e uma casa mediterrânica, com terraço. Coloquei aos alunos a seguinte questão: qual dos dois edifícios poderia existir no Algarve e qual

⁴⁸ Ver guião do *PowerPoint* em anexo, nas páginas 121-125.

poderia existir nas regiões Montanhosas e porquê? (R.: As casas devem ser construídas de acordo com o clima da região, por isso a casa com telhado íngreme é típica de uma região montanhosa enquanto a casa com terraço é comum no Algarve). Também mostrei uma fotografia de um camião com correntes de proteção nas rodas. O transporte de mercadorias é uma atividade económica afetada pelas condições atmosféricas. Terminámos este debate com o setor do turismo, observando e comentando a fotografia de uma mala de viagem com roupas dentro. Quando se planeia uma viagem, precisamos de saber os estados de tempo habituais da região numa determinada estação do ano para sabermos que roupa levar na bagagem.

Após esta introdução, considerei o momento adequado para explicar o significado de estado de tempo e distinguir este conceito do de clima. Pedi a intervenção dos alunos e fui registando as definições no quadro.

Depois expliquei e projetei no quadro uma tabela com o significado de cada elemento de clima, ao qual se seguiu um exercício em que se pedia aos alunos que identificassem os elementos de clima em duas fotografias da Serra da Estrela, mas tiradas em diferentes estações do ano. Enquanto os alunos iam resolvendo a ficha, eu circulava pela sala, observando e registando⁴⁹ o empenho nas tarefas e esclarecendo dúvidas. Avisei os alunos que, no final da aula, iria recolher os guiões para controlo e registo do trabalho efetuado na sala de aula. Deste modo, os alunos esforçaram-se mais e trabalharam com mais afinco.

Seguiu-se a projeção de um diapositivo onde eram mencionados os fatores de clima: latitude, relevo e proximidade ou afastamento do mar, os quais foram explicados através da análise de diversos recursos: a latitude através da imagem de um globo (referindo-se que à medida que nos afastamos do equador em direção aos polos, a latitude aumenta e a temperatura diminui), o relevo através da imagem de uma cadeia montanhosa (explicando-se que quanto maior a altitude, menor a temperatura, por isso a temperatura é menor no cume das montanhas e maior junto ao sopé) e a proximidade ou afastamento do mar através de um mapa da Península Ibérica (comparando-se a temperatura registada junto ao litoral com a do interior de Espanha, no inverno e no verão).

Antes de terminar a aula, projetei um planisfério para explicar as zonas climáticas da Terra, perguntando aos alunos em que zonas é sempre frio (R.: Nos polos) e em que zona é sempre quente (R.: Na zona entre os trópicos de Câncer e Capricórnio) e quais as zonas temperadas. Localizaram-se as zonas climáticas no

⁴⁹ O mais difícil é sem dúvida registar as observações feitas sem perder nisso um tempo excessivo.

planisfério e reforçou-se a ideia de que Portugal se localiza na zona temperada do norte, por isso o nosso clima é temperado.

No final da aula, já não houve tempo para fazer uma súmula dos conceitos aprendidos, por isso, no início da aula seguinte os alunos preencheram um esquema conceptual acerca dos estados de tempo e clima, dos elementos e dos fatores do clima. Nas aulas seguintes, os temas abordados foram a variação diária e anual da temperatura e os movimentos de rotação e de translação da Terra.

4. Atividades de Complemento Curricular

Na Prática de Ensino Supervisionada de Geografia, no ano letivo de 2012-2013, que não cheguei a concluir, propus à turma do 7º ano que formassem grupos e criassem diários de viagem sobre grandes exploradores. A ideia era que, a partir dos conhecimentos sobre os lugares, sobre as paisagens e as culturas e seus respetivos modos de vida, os estudantes pudessem despertar o gosto pelas viagens e entender a utilidade da Geografia na preparação e organização dessas viagens. «Se viagem e conhecimento fossem duas avenidas, a esquina em que se encontrariam seria certamente a da Geografia» (Giansanti, 2008, p. 5). As viagens podem ser muito transformadoras. O conhecimento também. Assim como viajar é conhecer, conhecer é também “viajar”, um estímulo para aprender, descobrir e experimentar novas formas de apreensão do mundo.

Esta atividade era uma forma de se dinamizar o estudo das várias temáticas de Geografia do 7º ano de uma forma integrada, nomeadamente a localização geográfica, o clima e o relevo. Distribuí um guião por cada grupo, com o resumo de uma viagem. Houve grupos que trabalharam as viagens de Marco Polo, outros dedicaram-se à expedição de Samuel Baker às nascentes do Nilo, outros estudaram as aventuras de Freya Stark no Próximo Oriente e, finalmente, também houve quem estudasse a expedição de João Garcia ao Everest. Cada diário de viagem devia mencionar quem fez a viagem, quando a fez, como e porquê (referir quais os motivos que o levaram a organizar e a fazer a viagem); incluir mapas (com título, legenda e escala), cartografando o itinerário⁵⁰; devia conter uma barra cronológica da viagem, indicando as paragens que o viajante fez (onde e quando); tinham que descrever duas paisagens referidas no guião (salientando aspetos do clima, relevo, rede hidrográfica ou as características dos povoados); deviam desenhar uma paisagem com base nas descrições feitas pelo viajante e colar postais ou ilustrações da época. Os trabalhos de

⁵⁰ Com o auxílio do *Google Maps*.

grupo começaram a ser feitos no início do terceiro período e dispunham de um prazo de dois meses até ficarem concluídos.

Infelizmente, os alunos não concluíram a atividade e, no ano letivo seguinte (2013-2014), não pude aproveitar o projeto porque o programa de Geografia do Ensino Secundário privilegia o estudo do território português, enquanto os diários de viagem tinham uma vocação mundial.

A atividade que desenvolvi com o 10ºF e com o 11ºC foi o *Postcrossing*. A Geografia postal, que já é conhecida e utilizada em tantas salas de aula, foi renovada e ganhou um novo dinamismo ao ser integrada numa rede global de troca de postais: o *Postcrossing*!⁵¹

A Geografia postal possibilita o estudo de muitos conceitos, tanto mais complexos quanto maior a maturidade intelectual de quem observa o postal. Para se descrever corretamente o postal é preciso observar atentamente a paisagem (quanto maior domínio conceptual possuir o aluno, maior será a capacidade de discriminação do que é observado), é preciso analisá-lo, estabelecendo relações entre os elementos presentes no espaço, sejam naturais ou humanos e, finalmente, é necessário interpretar e avaliar a disposição dos elementos, as suas inter-relações naquela paisagem.

O objetivo desta atividade é que os alunos troquem postais de paisagens nacionais com pessoas de todo o mundo e que, em troca, recebam um postal estrangeiro, escrito em inglês, com a descrição da paisagem ou dos costumes locais. Para esse efeito, tinha-me inscrito no sítio da Internet – <http://www.postcrossing.com>. A atividade pode ser desenvolvida em parceria com a disciplina de Inglês, uma vez que os postais devem ser escritos numa língua franca.

Distribuí pelos alunos do 11º ano postais da cidade de Lisboa para que, numa folha de rascunho, descrevessem a paisagem, utilizando vocabulário geográfico e relacionando-a com o subtema das áreas urbanas, o qual tinha sido estudado recentemente. Em relação ao 10ºF, os alunos descreveram postais da Serra da Estrela com base nos conteúdos que estavam a ser lecionados sobre o clima. Depois de concluídos os textos, foram recolhidos e corrigidos pelo professor, traduzidos para língua inglesa e devolvidos aos alunos para que redigissem nos postais o texto em inglês. No final, só faltava colocar a morada, o selo e a identificação do remetente e deixar os postais num marco do correio. Em breve, recebemos na caixa-de-correio postais dos vários cantos do mundo e trouxemo-los para a aula para serem

⁵¹ Para auxiliar os alunos e outros professores de Geografia a inscreverem-se e a “navegarem” no sítio da Internet, organizei um guião de exploração do “Postcrossing” e disponibilizei-o na escola. Um exemplar encontra-se em anexo nas páginas 147-151.

analisados. Divididos em grupos, os alunos exploraram diversas informações, nomeadamente a cidade de onde o postal foi enviado, a que país pertence, pesquisou-se na Internet informações sobre a localização geográfica, a dimensão da cidade, o clima, entre outros aspetos. Esta atividade é uma interessante forma de intercâmbio cultural que promove o contacto com diferentes nacionalidades e culturas. Além disso, o *postcrossing* reaviva o hábito de se trocar correspondência por correio que, para muitos jovens, está a cair em desuso devido à utilização do correio eletrónico. Afirmando isto por ter constatado no 10ºF, durante a aula em que estavam a ser analisados os postais recebidos, que alguns alunos não sabiam para que serviam os selos nem porque é que alguns postais tinham mais selos do que outros. Confesso que não esperava que me questionassem sobre a utilidade dos selos, pensava que dominassem esta forma de comunicação.

Depois de analisados, os postais foram expostos na escola⁵², afixados num planisfério, onde se indicava o país de origem, a distância percorrida e o número de dias que demoraram desde o país do remetente até chegarem a Lisboa.

5. Visita às Vilas Operárias do Bairro da Graça

No início do segundo período, organizámos uma visita de estudo às vilas operárias no bairro da Graça. A preparação e realização de uma visita implicam uma série de etapas que o professor tem de cumprir atempadamente. A planificação teve em conta os seguintes procedimentos: a definição dos locais a visitar, a elaboração do guião⁵³, a escolha do melhor transporte da escola até ao local e as autorizações. A visita de estudo também requer do professor muita responsabilidade e zelo pela segurança dos alunos, sobretudo quando se realiza em espaço aberto, neste caso nas ruas do bairro da Graça, e quando o transporte utilizado é público, o elétrico. Mesmo com todas estas tarefas, considera-se a visita de estudo uma metodologia de trabalho com muitas potencialidades pedagógicas e formativas; de entre elas destaca-se a aquisição de conhecimentos, mas também a promoção da relação de proximidade entre professores e alunos.

Realizámos a visita de estudo no dia 22 de janeiro com os alunos do 10ºF e do 11ºC. Os conteúdos da visita destinavam-se sobretudo aos alunos do 11ºC, uma vez que estavam a estudar as áreas urbanas. Mas os alunos do 10ºF também participaram porque é conveniente que quem frequenta este curso profissional seja dotado das

⁵² Ver fotografias em anexo, na página 152.

⁵³ Ver guião da visita em anexo, nas páginas 142-146.

competências necessárias à prestação de um serviço de acolhimento em turismo, baseado no conhecimento de um espaço urbano e de um espaço cultural específico – o de um bairro da cidade de Lisboa.

O local da visita – o bairro da Graça – não foi uma escolha muito inovadora, na medida em que poderia ser já conhecido de alguns alunos. No entanto, quase todos eles desconheciam a existência de vilas operárias em Lisboa, uma vez que as vilas, construídas nas traseiras das ruas, não são visíveis a partir da via pública.

No início da visita, os alunos foram informados que deviam fazer registos num bloco de notas e tirar fotografias a determinadas situações observadas, uma vez que teriam de elaborar um relatório sobre a visita para posterior avaliação.

A visita decorreu durante o período da tarde e, entre outros locais, foi possível observar os miradouros da Graça e da Senhora do Monte, a partir dos quais se tem uma vista desafogada sobre a cidade. Nestes miradouros, chamou-se a atenção dos alunos para aspetos fundamentais a observar na paisagem: o sítio de Lisboa⁵⁴ (ou seja, o castelo de São Jorge) e a situação (ou seja, o rio Tejo), a praça do Martim Moniz e a avenida Almirante Reis, as diferentes plantas urbanas (sobretudo, a irregular e a ortogonal) e identificaram-se algumas áreas funcionais da cidade.

Durante a visita, fizeram-se várias paragens em locais estratégicos – a Vila Sousa, a Vila Berta, o Bairro Estrela de Ouro e a Vila Maria – para se fornecerem algumas informações e fomentar a capacidade de observação dos alunos. A este propósito, importa referir que uma das tarefas atribuídas aos alunos foi assinalar num mapa o itinerário percorrido, as paragens efetuadas e, ainda, elaborar uma legenda.

As informações transmitidas às turmas prenderam-se sobretudo com conteúdos estudados nas aulas de Geografia, mas também com alguns temas da História, nomeadamente a importância do proletariado para o desenvolvimento da revolução industrial e urbanismo. Apesar de a visita ter sido exclusivamente organizada pela disciplina de Geografia, assumiu um carácter multidisciplinar, uma vez que o tema do urbanismo é suscetível de ser abordado sob diferentes perspetivas.

Do ponto de vista dos conhecimentos, o aproveitamento foi satisfatório pois as intervenções oportunas que os alunos iam fazendo e as anotações nos guiões levam a crer que esta atividade foi bem aproveitada e que os alunos adquiriram e/ou consolidaram alguns conhecimentos.

⁵⁴ O sítio refere-se ao local de implantação de um povoado. É o local a partir do qual a cidade cresceu. A situação relaciona-se com os motivos naturais, geográficos ou históricos que influenciaram o surgimento da cidade, como acontece com as cidades fluviais, por exemplo, Lisboa junto ao estuário do Tejo.

Conclusão

Ao longo desta aliciante jornada, senti-me movido não só pelo apreço relativamente à importância da preservação e da difusão da cultura enquanto indissociável de um ensino para a cidadania em liberdade e em democracia, como pela necessidade de testar a minha capacidade crítica atuante de fazer aprender, à luz de cada realidade educativa que encontrei nas diferentes escolas onde estagiei.

Nas aulas lecionadas procurei implementar uma metodologia que reforçasse o papel dos alunos no processo educativo. Embora não tão construtivista como era a minha ambição, uma vez que em alguns momentos das aulas recorria-se à exposição de informação, a metodologia que empreendi sempre privilegiou a participação ativa do aluno, não tanto como mero recetor da cultura, mas como construtor das suas próprias estruturas de conhecimento. Essa «exposição» de conteúdos, essencial mesmo nos contextos que mais promovam a autonomia e a criatividade, assumiu, nas minhas aulas, a forma de diálogo com os alunos, proporcionando o debate e a troca de ideias. «O diálogo é hoje considerado como uma importante estratégia de ensino, não só porque permite corrigir a expressão verbal dos alunos e facilitar a comunicação na aula, mas também porque a relação educativa apoiada no diálogo tem uma interação psicossocial estimulante tanto do ponto de vista intelectual como afectivo» (Proença, 1990, p. 93). A este propósito, Schoumaker (1999, p. 169) afirma que «o sucesso de um professor não está apenas nas suas capacidades didácticas, nem nas suas capacidades científicas, mas também na capacidade de comunicar e entrar em relação com os outros».

De acordo com a mesma autora (1999, p. 168), podem-se distinguir quatro estilos básicos de professores quanto às atitudes relativamente à matéria e aos alunos: o estilo transmissivo, centrado sobretudo na matéria; o estilo incitativo, centrado ora na matéria ora nos alunos; o estilo associativo, centrado sobretudo nos alunos e o estilo permissivo, muito pouco centrado (tanto nos alunos quanto na matéria). Refletindo sobre a minha prática letiva, adotei com maior frequência o estilo incitativo, uma vez que a exposição oral dos conteúdos assumia a forma de diálogo, fomentando-se frequentemente as interações verbais, didaticamente oportunas, com os alunos.

Um dos objetivos que norteou a forma como as aulas foram planificadas e lecionadas foi ampliar os horizontes culturais dos alunos, oferecendo-lhes novas experiências que estimulassem o interesse pelas atividades relacionadas com a cultura para que, um dia mais tarde, esse gosto pudesse eventualmente ser apurado e se tornar num hábito. Esta é, aliás, uma das finalidades do programa de História do

Ensino Secundário, segundo o qual, importa «desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade e o juízo crítico, estimulando a produção e a fruição de bens culturais» (Mendes et al., 2001, p. 6).

A maioria das atividades especificamente direcionadas para a educação cultural foram extracurriculares: em História, no 7º ano produziu-se um filme com os alunos sobre a sociedade medieval portuguesa, no 10º ano organizou-se um concurso literário sobre o tema da conquista da Península Hispânica pelos Romanos, com o objetivo de incutir nos alunos o gosto pela leitura e pela escrita. Como atividade de complemento curricular, organizaram-se e realizaram-se em ambas as turmas visitas de estudo a diversos monumentos e museus. Em relação à prática letiva, sempre que apropriado, analisaram-se conteúdos da cultura geral, por exemplo, através fichas de trabalho com fontes escritas e iconográficas às quais os alunos iam procurar informações. Numa aula de Pré-História, fizemos referência à anta de Monte Abraão e vimos imagens do monumento, discutindo a importância de se preservar o património arqueológico. Quando, no 7ºA, estudávamos a civilização egípcia, distribuí uma folha de papiro por cada aluno e um escantilhão para escrever o nome com os hieróglifos egípcios. No 10ºI, mostrei aos alunos imagens da Última Ceia produzidas em diversas épocas por diferentes artistas, nomeadamente uma fotografia tirada pelo polémico David LaChapelle. Em relação à Geografia, apliquei a metodologia da educação cultural no estudo de caso sobre a Rota da Cortiça no 11ºC e nos jogos de *quiz show*, realizados em ambas as turmas, para diagnosticar nos alunos conhecimentos prévios antes de se iniciar uma nova unidade temática. Também foi estimulada a educação para a cultura na atividade de intercâmbio de postais entre diversas nacionalidades sobre os conteúdos do programa – o clima no 10º ano e as áreas urbanas no 11º ano – e na visita de estudo às vilas operárias do Bairro da Graça.

Refletindo sobre o trabalho aqui relatado, corroboro a minha crença de que o professor tem a responsabilidade de distribuir a cultura, tornando ou tentando tornar mais acessíveis as manifestações artísticas alternativas à indústria cultural ou à cultura de massas, que tende a ser a mais, senão a única, conhecida dos públicos escolares. Como se referiu veementemente ao longo deste texto, apesar da massificação ou democratização do acesso ao ensino, existem ainda desigualdades que não permitem que haja também, nas nossas escolas, uma real igualdade de pontos de partida para a obtenção de sucesso escolar. Sabe-se que este depende do mérito e do esforço de cada um. Porém, não se podem ignorar as dificuldades económicas e familiares de tantos alunos, privados, desta forma, de um contacto mais pleno com os produtos culturais por falta de condições económicas, de tempo (por terem obrigações acrescidas para com o seu núcleo familiar ou por terem trabalhar

para salvaguardar a sua própria subsistência) e até de hábitos, uma vez que a família (escolaridade dos encarregados de educação; forma de estar na vida, em suma, a cultura desta), enquanto primeira e essencial instituição de construção social da realidade (Berger & Luckman, 1994), exerce uma influência significativa na formação do carácter, dos gostos pessoais e da personalidade. Na realidade portuguesa, esses alunos ainda constituem uma séria proporção da população escolar e superam em número os poucos que frequentam a escola pública e que dispõem de maiores recursos socioeconómicos. Em suma, há entraves que insistem em se erguer entre as capacidades pessoais e as contextuais, dado que cada aluno traz com ele para a escola um pouco da sua própria realidade à qual ninguém pode ficar indiferente. Precisamente por esta razão, por acreditar que a escola constitui sempre a casa que alberga qualquer projeto de mudança individual e social, que decidi tornar pessoal esta iniciativa de incluir o mais possível, nas minhas atividades letivas, conteúdos culturais diversificados. Fi-lo com empenhamento, vontade e, apesar das vicissitudes, nunca desisti de perseguir os ideais nos quais acredito. Sem receio de correr riscos e de investir esforços pessoais e materiais, quis que a minha passagem pela escola fosse profícua; desejei contribuir para a mudança. Embora considere ínfimo esse contributo perante todo o trabalho que motiva aqueles que acreditam na educação, mesmo nas suas facetas mais utópicas de formar o «Homem Completo» para viver num mundo melhor que advirá de todo este investimento nas gerações vindouras, é digna de nota a satisfação que senti perante as conquistas dos alunos, mesmo as mais pequenas, mesmo que não tendo ocorrido tão rapidamente como seria ideal.

A meu ver, ser-se professor equivale a estar-se constantemente em projeto. Equivale a abrir-se à reflexão, ao cultivo dos saberes universais e educacionais, à atualização a par de uma sociedade complexa e sempre em mutação. E esta ação, a reflexividade, ou a capacidade de examinar e reformar as práticas sociais à luz da informação apreendida sobre essas mesmas práticas, corresponde àquilo que, mais do que tudo, nos pode auxiliar a projetarmos a nossa própria profissão; àquilo que nos ajuda, portanto, a *projetarmo-nos* enquanto profissionais, cidadãos e, especialmente, enquanto pessoas. Ser professor é crer que a escola corresponde a um palco de constantes reformas, reformulações, reorientações e atualizações às lógicas das sociedades pós-modernas. Não para se querer arranjar um remédio instantâneo para o desconcerto do mundo, mas para continuar a acreditar e a fazer acreditar que é possível, nas palavras de António Nóvoa (1994, p. 165), as sociedades terem amanhã, através de um investimento educativo, uma condição diferente da que têm hoje.

BIBLIOGRAFIA

Livros e Capítulos de Livros

- ABREU, Martha (2003). Cultura popular, um conceito e várias histórias. In M. Abreu & R. Soihet, *Ensino de História, conceitos, temáticas e metodologias*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra.
- ADASKOU, K., BRITTEN, D., & FAHSI, B. (1990). Design decisions on the cultural content of a secondary English course for Morocco. *ELT Journal*, 44(1), pp. 3-10. [online] Disponível em: <http://eltj.oxfordjournals.org/content/44/1/3.full.pdf+html> [acedido em fevereiro de 2014].
- ALTAREJOS MASOTA, Francisco et al. (1991-1998). *Filosofía de la Educación Hoy* (3 vols.) Madrid: Dykinson.
- APPLE, Michael (1999). *Políticas Culturais e Educação*, Coleção Ciências da Educação – século XXI. Porto: Porto Editora.
- BERGER, Peter, & LUCKMANN, Thomas (1994). *A Construção Social da Realidade: um livro sobre sociologia do conhecimento* (2.^a ed.). Lisboa: Dinalivro.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (2005). Viver de criar cultura, cultura popular, arte e educação. *Linguagens Artísticas da Cultura Popular*, 1. pp. 11-22. [online] Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/145140LinguagensACP.pdf> [acedido em março de 2014].
- CARDOSO, Gustavo, ESPANHA, Rita, & LAPA, Tiago (2009). *Do quarto de dormir para o mundo – jovens e média em Portugal*. Lisboa: Editora Âncora.
- CARVALHO, Angelina (1991). Sair da Escola é Aprender. *Revista O Professor*, 17.
- CARVALHO, Angelina (1991). Sair da Escola – Classes de Descoberta. *Revista Aprender*. [online] Disponível em: <https://www.google.pt/search?q=Angelina+Carvalho+sair+da+escola+classes+de+descoberta+pdf&oq=Angelina+Carvalho+sair+da+escola+classes+de+descoberta+pdf&aqs=chrome..69i57.23679j0j8&sourceid=chrome&espm=122&ie=UTF-8> [acedido em fevereiro de 2014].
- CHARTIER, Roger (1995). Cultura popular: Revisitando um conceito historiográfico. *Revista Estudos Históricos*, vol. 8, n.º 16, pp. 179-192.
- DAVIS, Heather (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, vol. 38, pp. 207-234. [online] Disponível em: http://www.researchgate.net/publication/232938449_Conceptualizing_the_Role_and_Influence_of_Student-Teacher_Relationships_on_Children's_Social_and_Cognitive_Development/file/3deec52d436eb20d5f.pdf [acedido em fevereiro de 2014].
- DIOGO, José M. L. (1998). *Parceria Escola-Família – a caminho de uma educação participada*, Coleção Escola e Saberes. Porto: Porto Editora.

- ESPADA, João Carlos (1997). Da construção de cidadãos participativos à crise de valores e referências estáveis. In D. Bessa, J. C. Espada, E. L. Pires, & R. Stavenhagen, *Nos 10 anos da Lei de Bases. Memórias e Projetos*. Porto: ASA
- FORQUIN, Jean Claude (1995). Abordagem sociológica do sucesso e do fracasso escolares: desigualdades de sucesso escolar e origem social. In *Sociologia da Educação – Dez anos de pesquisa*. Vozes.
- GIANSANTI, Roberto (2008). *Viagem do Conhecimento*, National Geographic Brasil. São Paulo: Editora Abril.
- GIDDENS, Anthony (1994). *As Consequências da Modernidade* (4.^a ed.). Oeiras: Celta Editora.
- KERSCHENSTEINER, Georg, PRESSLAND, A. J. (1912). *Education for Citizenship*. Chicago: Rand MacNally&Company. [online] Disponível em: <<https://archive.org/stream/educationforciti00kersuoft#page/n157/mode/2up>> [acedido em março de 2014].
- KROEBER, Alfred, & KLUCKHOHN Clyde (1954). *Culture: A critical review of concepts and definitions*. New York: Random House.
- LADO, Robert (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- LEAL, Daniela Filipa Ruas (2010). *As saídas de estudo na aprendizagem da Geografia e da História*, Tese (Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto [Texto policopiado].
- LOPES, João Teixeira (2007). *Da democratização à democracia cultural. Uma reflexão sobre políticas culturais e espaço público*. Porto: Profedições.
- MELO, M. Benedita Portugal e (1999). Contributos para uma análise dos consumos culturais eruditos [online] Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/6846>> [acedido em março de 2014]
- MODERNO, António (1992). *A Comunicação Audiovisual no Processo Didático*. Aveiro: Edição de Autor.
- MÓNICA, Maria Filomena (1997). *Os Filhos de Rousseau – ensaios sobre os exames*. Lisboa: Relógio D'Água.
- MONTEIRO, Manuela (2002). Intercâmbios e Visitas de Estudo. In Dias de Carvalho, A. (org.), *Novas Metodologias em Educação* (pp.171-197). Porto: Porto Editora.
- MONTEIRO, Augusto José (1997). *Imaginação e criatividade no ensino de História: o texto literário como documento didático*. Lisboa: Associação de Professores de História.
- NEMNI, Monique (1992). Mefiez-vous du discours interculturel! *Canadian Modern Language Review*, 49(1), pp. 10-36.

- NEVES, José Soares (2005). *O Panorama Museológico em Portugal (2000-2003)*, Lisboa: Observatório das Atividades Culturais/Instituto Português dos Museus.
- NÓVOA, António (1994). *História da Educação em Portugal*. Lisboa: FPCE.
- PAIS, Ana & MONTEIRO, Manuela (1996). *Avaliação – Uma Prática Diária*, Coleção Ensinar e Aprender. Lisboa: Editorial Presença.
- PEDROSO, Paulo et al (2005). *Acesso ao Emprego e Mercado de Trabalho – Formulação de políticas públicas no horizonte de 2013*. Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra. [online] Disponível em: <http://www.qren.pt/np4/file/1430/9_Acesso_ao_Emprego_e_ao_Mercado_de_Trab.pdf> [acedido em fevereiro de 2014].
- PIJOAN, José (1973). *História do Mundo*, vol. 10. Lisboa: Publicações Alfa.
- PIRES, Eurico Lemos (1999). *Lei de Bases do Sistema Educativo: apresentação e comentários* (5.^a ed.). Porto: Edições Asa.
- PISSARRA ESTEVES, João (org.) (2002). *Comunicação e Sociedade*. Lisboa: Livros Horizonte.
- PROENÇA, Maria Cândida (1990). *Ensinar/Aprender História – questões de didáctica aplicada*. Biblioteca do Educador. Lisboa: Livros Horizonte.
- READ, Herbert (1992). *Educação pela Arte*. Lisboa: Texto Editora.
- REBOUL, Olivier (2000). *A Filosofia da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- ROLDÃO, Maria do Céu (1987). *Gostar de História – Um desafio pedagógico*. Lisboa: Texto Editora.
- ROLDÃO, Maria do Céu (1999). *Gestão Curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: ME/DEB.
- SANTOS, Maria Emília Brederote (2000). A Arte de Educar pela Arte. In *Educação pela Arte* (pp. 169-175). Biblioteca do Educador. Lisboa: Livros Horizonte.
- SAVATER, Fernando (1997). *O valor de educar*. Lisboa: Editorial Presença.
- SAVILLE-TROIKE, Muriel (1975). Teaching English as a second culture. R. Crymes & W. Norris (Eds.), *ON TESOL '74* (pp.83-94). Washington: TESOL.
- SCHOUMAKER, Bernadette Mérenne (1999). *Didáctica da Geografia*. Coleção Horizontes da Didáctica. Porto: Edições Asa.
- SILVA, Agostinho da (1993). *Sete Cartas a um Jovem Filósofo* (4.^a ed.). Lisboa: Edição Ulmeiro.
- SOARES, Maria Almira (2000). *Ensinar – Reflexões sobre a Prática Docente*. Lisboa: Editorial Presença.
- STREET, Brian Vincent (1993). Culture is a verb: Anthropological aspects of language and cultural process. In D. Graddol, M. Byram (eds.). *Language and culture* (pp. 23–43). Clevedon, UK: BAAL in association with Multilingual Matters.

WENTZEL, Kathryn (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, vol. 73, pp. 287-301. [online] Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-8624.00406/abstract>> [acedido em fevereiro de 2014].

WOLF, Mauro (1995). *Teorias da Comunicação*. Lisboa: Editorial Presença.

Outras Fontes

Dicionário da Língua Portuguesa (2012). Porto: Porto Editora.

Estatísticas de Visitantes de Museus, Monumentos e Palácios da Direção-Geral do Património Cultural (2012). [online] Disponível em: <http://www.imc-ip.pt/Data/Documents/Recursos/Estatisticas/2013/Sintese%20estatisticas%20visitantes%20DGPC-2012%20_3_.pdf> [acedido em fevereiro de 2014].

MARTINS, Odete Sousa (coord.); ALVES, M.^a Luísa & BRAZÃO, M.^a Manuela (2001). *Programa de Geografia A*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.

MENDES, Clarisse, SILVEIRA, Cristina, & BRUM, Margarida (2001). *Programa de História (A) – 10º ano*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.

Nova Enciclopédia Larousse (1997). Círculo de Leitores.

Passos XXI (Projeto Educativo TEIP 2) [online] Disponível em: <<http://avebc.abc.edu.pt/documentos-orientadores>> [acedido em janeiro de 2014].

Plano de Atividades TEIP (Operacionalização do PPA), 2011-2012 [online] Disponível em: <<http://avebc.abc.edu.pt/documentos-orientadores>> [acedido em janeiro de 2014].

Projeto Educativo, Agrupamento Vertical de Escolas Baixa-Chiado, 2011-2014 [online] Disponível em: <<http://avebc.abc.edu.pt/documentos-orientadores>> [acedido em janeiro de 2014].

Projeto Educativo do Agrupamento (2013-2017) – Escola Secundária Miguel Torga [online] Disponível em: <<http://esmigueltorga-m.ccems.pt/file.php/1/PaginaTEMP/PEA2013.pdf>> [acedido em janeiro de 2014].

Relatório do Grupo de Trabalho – Ministério da Educação e Ministério da Cultura, 2004 [online] Disponível em: <http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/Rel_MEd_MC.pdf> [acedido em março de 2014].

Relatório Eurobarómetro, *Cultural access and participation*, Comissão Europeia, 2013 [online], Disponível em: <http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_399_en.pdf> [acedido em janeiro de 2014].

<http://www.academiamusicalisboa.com>
<http://www.apordoc.org>
<http://avebc.abc.edu.pt/documentos-orientadores>
<http://censos.ine.pt>
<http://escola.esb3-mtmonteabraao.edu.pt/>
<http://www.imc-ip.pt/pt-PT/recursos/estatisticas/ContentDetail.aspx>
<http://osfilhosdelumiere.com>
<http://passos.abc.edu.pt/>
<http://www.postcrossing.com>

Legislação

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto (alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo).

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril (aprova o regime de autonomia, administração e gestão das escolas públicas).

Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de agosto (criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária).

ANEXO I – Estudo Empírico

Hábitos Culturais dos Alunos

Mestrado em Ensino da História e da Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário

Este inquérito tem como objetivo recolher informações para a dissertação de mestrado em ensino da História e da Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário. Pretendo saber quais são **os hábitos culturais dos alunos** nas turmas em que leciono e o modo como ocupam os tempos livres. As informações recolhidas são confidenciais e contamos com a tua máxima sinceridade e pedimos-te que respondas a todas as questões.

Hélio Alves
(Orientando)

Prof. A. Camões Gouveia
Prof. Fernando Martins
(Orientadores Científicos UNL-FCSH)

Prof. Helena Neto (ESMT)
Prof. Isilda Medroa (ESPM)
(Orientadores Cooperantes)

1) Dados Pessoais

Sexo ☐ Masculino ☐ Feminino

Idade: _____

Grau de ensino que frequentas: _____

Disciplina: _____

1.1) Grau de escolaridade do Encarregado de Educação:

☐ 1º ciclo ☐ 2º ciclo ☐ 3º ciclo ☐ Secundário ☐ Licenciatura ☐ Mestrado ☐ Doutoramento

2) Tempos Livres

2.1) Da lista que se segue, assinala com **X** as atividades que praticas nos tempos livres:

- ☐ Ver televisão
- ☐ Praticar desporto
- ☐ Ouvir música
- ☐ Tocar música
- ☐ Ler
- ☐ Desenhar/Pintar
- ☐ Ir ao Cinema
- ☐ Ir ao Teatro
- ☐ Ir a Concertos
- ☐ Visitar Museus/Exposições
- ☐ Visitar Monumentos/Igrejas/Palácios
- ☐ Frequentar Cafés/Bares
- ☐ Ir à praia
- ☐ Outras ☐ Quais? _____

2.2) Da lista apresentada, assinala com **X** as atividades que gostarias de fazer.

- ☐ Praticar desporto
- ☐ Tocar música
- ☐ Ler
- ☐ Desenhar/Pintar
- ☐ Ir ao Cinema
- ☐ Ir ao Teatro
- ☐ Ir a Concertos
- ☐ Visitar Museus/Exposições
- ☐ Visitar Monumentos/Igrejas/Palácios
- ☐ Outras Quais? _____

2.3) Selecciona com **X** os motivos que te impedem de praticar estas atividades.

- ☐ Falta de tempo ☐ Falta de dinheiro ☐ Falta de motivação ☐ Não ter quem me acompanhe
- ☐ Outro motivo Qual? _____

3) Leitura

3.1) Indica com **X** os géneros de texto que costumás ler.

- ☐ Jornais
- ☐ Revistas Sociais
- ☐ Revistas Científicas
- ☐ Revistas de Viagens
- ☐ Romances
- ☐ Contos
- ☐ Poesia
- ☐ Texto Dramático
- ☐ Biografias
- ☐ Enciclopédias
- ☐ Outro género Qual? _____

3.2) Indica quantos livros (não escolares) lês num ano.

- ☐ Nenhum ☐ Um ☐ Dois ☐ Três ☐ Quatro ou mais

4) Viagens

4.1) Alguma vez visitaste a cidade do Porto?

- ☐ Sim ☐ Não

4.2) Já viajaste para o estrangeiro?

☐ Sim ☐ Não

4.3) Se respondeste “Sim”, menciona o país (ou países): _____

4.4) Nessas viagens visitaste algum museu?

☐ Sim ☐ Não

5) Museus

5.1) Quantos museus visitaste em 2013?

☐ Nenhum ☐ Um ☐ Dois ☐ Três ☐ Quatro ou mais

5.2) Quem te acompanhou?

☐ Sozinho ☐ Familiares ☐ Amigos ☐ Turma (visita-de-estudo)

5.3) Quem te incentivou a visitá-los?

☐ Minha iniciativa ☐ Pais ☐ Outros familiares ☐ Amigos ☐ Professores

6) Teatro

6.1) Já participaste em alguma peça de teatro na escola?

☐ Sim ☐ Não

6.2) Alguma vez foste ao teatro?

☐ Sim ☐ Não

7) Música

7.1) Gostas de ouvir música clássica?

☐ Sim ☐ Não

7.2) Se respondeste “sim”, escreve o nome de alguns compositores que já tenhas ouvido:

7.3) Tocas algum instrumento musical?

☐ Sim ☐ Não

7.4) Se “sim”, indica qual _____

8) Atividades Extracurriculares

8.1) Selecciona com **X** as atividades extracurriculares em que gostavas de participar na escola:

- ☐ Alguma modalidade olímpica (ginástica acrobática, salto em trampolim...)
- ☐ Dança
- ☐ Tocar instrumentos musicais (guitarra, bateria, piano, violino...)
- ☐ Fazer teatro
- ☐ Produzir cinema
- ☐ Atelier de artes (pintura, escultura, tapeçaria)
- ☐ Outras atividades Quais? _____

8.2) Selecciona com **X** as atividades extracurriculares disponíveis na tua escola:

- ☐ Alguma modalidade olímpica (ginástica acrobática, salto em trampolim...)
- ☐ Dança
- ☐ Tocar instrumentos musicais (guitarra, bateria, piano, violino...)
- ☐ Fazer teatro
- ☐ Produzir cinema
- ☐ Atelier de artes (pintura, escultura, tapeçaria)
- ☐ Outras atividades Quais? _____

9) Visitas de estudo

9.1) Em quantas visitas de estudo a tua turma participou no ano letivo passado?

- ☐ Nenhuma ☐ Uma ☐ Duas ☐ Três ☐ Quatro ou mais

9.2) Consideras o número de visitas suficiente?

- ☐ Sim ☐ Não

9.3) Procura lembrar-te das visitas de estudo em que participastes, desde o 7º ano até ao momento, e assinala com **X** três disciplinas em que elas foram mais frequentes:

- | | | | |
|--|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> Português | <input type="checkbox"/> História | <input type="checkbox"/> Geografia | <input type="checkbox"/> Físico-Química |
| <input type="checkbox"/> Ciências Naturais | <input type="checkbox"/> Matemática | <input type="checkbox"/> Inglês | <input type="checkbox"/> Francês |
| <input type="checkbox"/> Educação Física | <input type="checkbox"/> Educação Visual | <input type="checkbox"/> Educação Tecnológica | <input type="checkbox"/> Teatro |
| <input type="checkbox"/> Formação Cívica | <input type="checkbox"/> Educação Moral Religiosa Católica | | |
| <input type="checkbox"/> T.I.C (Tecnologias da Informação e Comunicação) | | | |

9.4) Em média, qual é o teu grau de satisfação com as visitas de estudo?

- ☐ Muito satisfeito ☐ Satisfeito ☐ Pouco satisfeito ☐ Insatisfeito

Obrigado pela tua colaboração!

Hábitos Culturais dos Alunos
Escola Secundária Miguel Torga / Escola Secundária Passos Manuel

1) Dados Pessoais

Número de Inquéritos por escola.

E.S.M.T.	45 Inquéritos
E.S.P.M.	35 Inquéritos
Total	80

Composição por género das escolas.

Masculino	Feminino
26	54

1.1) Nível de escolaridade do Encarregado de Educação.

1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	Secundário	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento
8	6	24	30	7	3	2

2) Tempos Livres

2.1) As atividades que praticam nos tempos livres.

		Alunos
Ver televisão		64
Praticar desporto		44
Ouvir música		74
Tocar música		18
Ler		28
Desenhar/Pintar		10
Ir ao cinema		47
Ir ao teatro		13
Ir a concertos		17
Visitar museus		15
Visitar monumentos		10
Frequentar cafés		32
Ir à praia		42
Outros:	Videojogos	10
	Dançar	3

2.2) As atividades que gostariam de fazer.

	Alunos
Praticar desporto	19
Tocar música	30
Ler	4
Desenhar/Pintar	12
Ir ao cinema	18
Ir ao teatro	19
Ir a concertos	36
Visitar museus	15
Visitar monumentos	14
Outros: Viajar	5

2.3) Motivos que os impedem de praticar estas atividades.

	Alunos
Falta de tempo	48
Falta de dinheiro	25
Falta de motivação	16
Não ter quem me Acompanhe	11

3) Leitura

3.1) Os géneros de texto que costumam ler.

	Alunos
Jornais	34
Revistas Sociais	34
Revistas Científicas	3
Revistas de Viagens	8
Romances	26
Contos	21
Poesia	11
Texto Dramático	17
Biografias	9
Enciclopédias	3

3.2) Quantos livros (não escolares) leem num ano.

	Alunos
Nenhum	18
Um	18
Dois	16
Três	15
Quatro ou mais	13

4) Viagens

4.1) Alguma vez visitaste a cidade do Porto?

	Alunos
Sim	27
Não	53

4.2) Já viajaste para o estrangeiro?

	Alunos
Sim	61
Não	19

4.4) Nessas viagens visitaste algum museu?

	Alunos
Sim	31
Não	30

5) Museus

5.1) Museus visitados em 2013.

	Alunos
Nenhum	17
Um	22
Dois	25
Três	4
Quatro ou mais	12

5.2) Quem acompanhou as visitas.

	Alunos
Sozinho	1
Família	27
Amigos	5
Turma	47

5.3) Quem incentivou a visitá-los.

	Alunos
Minha iniciativa	7
Pais	15
Outros familiares	7
Amigos	2
Professores	47

6) Teatro

6.1) Participação em peças de teatro na escola.

	Alunos
Sim	39
Não	41

6.2) Idas ao teatro.

	Alunos
Sim	73
Não	7

7) Música

7.1) Consumo de música clássica.

	Alunos
Sim	20
Não	60

7.3) Instrumentos musicais tocados pelos alunos.

	Alunos	
Sim	1	Violino
	1	Bateria
	6	Flauta
	5	Piano
	13	Guitarra
Não	54	

8) Atividades Extracurriculares

8.1) Atividades extracurriculares em que os alunos gostavam de participar na escola.

	Alunos
Modalidade Olímpica	21
Dança	27
Tocar instrumento	31
Fazer teatro	19
Produzir cinema	27
Artes Plásticas	15

8.2) Atividades extracurriculares disponíveis na escola.

	E.S.M.T.	E.S.P.M.
Modalidade Olímpica	31	3
Dança	17	3
Tocar instrumento	2	3
Fazer teatro	41	29
Produzir cinema	0	6
Artes Plásticas	2	1

9) Visitas de estudo

9.1) Visitas de estudo realizadas no ano letivo passado.

	E.S.M.T.	E.S.P.M.
Nenhuma	3	7
Uma	4	10
Duas	30	17
Três	8	1
Quatro ou mais	0	0

9.2) É suficiente o número de visitas?

	E.S.M.T.	E.S.P.M.
Sim	10	4
Não	35	31

9.3) Disciplinas em que as visitas de estudo foram mais frequentes.

Ciências	Educação Moral	Física-Química	História	Geografia	Português	Teatro
46	1	8	72	43	68	1

9.4) Grau de satisfação com as visitas de estudo.

Muito Satisfeito	Satisfeito	Pouco Satisfeito	Insatisfeito
22	41	16	1

Hábitos Culturais dos Alunos
Escola Secundária Miguel Torga / Escola Secundária Passos Manuel

1) Dados Pessoais

Número de Inquéritos por escola.

E.S.M.T.	45 inquéritos
E.S.P.M.	35 inquéritos
Total	80

Composição por género das escolas.

	Masculino	Feminino
E.S.M.T.	14	31
E.S.P.M.	12	23

1.1) Nível de escolaridade do Encarregado de Educação.

	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	Secundário	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento
E.S.M.T.	6	2	12	19	5		1
E.S.P.M.	2	4	12	11	2	3	1

2) Tempos Livres

2.1) As atividades que praticam nos tempos livres.

		E.S.M.T.		E.S.P.M.	
		7ºA	10ºI	10ºF	11ºC
Ver televisão		24	12	14	14
Praticar desporto		17	10	7	10
Ouvir música		24	16	16	18
Tocar música		9	4	3	2
Ler		14	5	2	7
Desenhar/Pintar		5	0	2	3
Ir ao cinema		11	13	11	12
Ir ao teatro		9	0	4	0
Ir a concertos		6	2	3	6
Visitar museus		8	2	1	4
Visitar monumentos		6	3	1	0
Frequentar cafés		3	9	6	14
Ir à praia		11	11	11	9
Outros:	Videojogos	6	2	1	1
	Dançar	1	0	2	0

2.2) As atividades que gostariam de fazer.

	E.S.M.T.		E.S.P.M.	
	7ºA	10ºI	10ºF	11ºC
Praticar desporto	2	7	4	6
Tocar música	10	7	4	9
Ler	0	1	2	1
Desenhar/Pintar	2	1	4	5
Ir ao cinema	5	4	6	3
Ir ao teatro	2	11	2	4
Ir a concertos	9	11	9	7
Visitar museus	4	3	4	4
Visitar monumentos	4	3	2	5
Outros: Viajar	0	1	1	3

2.3) Os motivos que impedem de praticar estas atividades.

	E.S.M.T.		E.S.P.M.	
	7ºA	10ºI	10ºF	11ºC
Falta de tempo	15	14	9	10
Falta de dinheiro	2	7	9	7
Falta de motivação	7	4	3	2
Não ter quem me Acompanhe	0	4	2	5

3) Leitura

3.1) Os géneros de texto que costumam ler.

	E.S.M.T.		E.S.P.M.	
	7ºA	10ºI	10ºF	11ºC
Jornais	6	8	9	11
Revistas Sociais	11	6	9	8
Revistas Científicas	3	0	0	0
Revistas de Viagens	1	4	0	3
Romances	9	9	2	8
Contos	11	4	1	5
Poesia	4	0	1	6
Texto Dramático	10	4	0	3
Biografias	4	2	0	3
Enciclopédias	1	0	0	2

3.2) Quantos livros (não escolares) leem num ano.

	E.S.M.T.		E.S.P.M.	
	7ºA	10ºI	10ºF	11ºC
Nenhum	1	4	9	4
Um	6	2	6	4
Dois	6	6	0	4
Três	6	4	0	5
Quatro ou mais	7	3	1	2

4) Viagens

4.1) Alguma vez visitaste a cidade do Porto?

	E.S.M.T.		E.S.P.M.	
	7ºA	10ºI	10ºF	11ºC
Sim	12	6	3	6
Não	14	13	13	13

4.2) Já viajaste para o estrangeiro?

	E.S.M.T.		E.S.P.M.	
	7ºA	10ºI	10ºF	11ºC
Sim	18	19	11	13
Não	8	0	5	6

4.4) Nessas viagens visitaste algum museu?

	E.S.M.T.		E.S.P.M.	
	7ºA	10ºI	10ºF	11ºC
Sim	9	10	3	9
Não	9	9	8	4

5) Museus

5.1) Museus visitados em 2013.

	E.S.M.T.		E.S.P.M.	
	7ºA	10ºI	10ºF	11ºC
Nenhum	1	6	8	2
Um	6	2	5	9
Dois	7	7	3	8
Três	3	1	0	0
Quatro ou mais	9	3	0	0

5.2) Quem acompanhou as visitas.

	E.S.M.T.		E.S.P.M.	
	7ºA	10ºI	10ºF	11ºC
Sozinho	0	1	0	0
Família	17	5	0	5
Amigos	2	2	0	1
Turma	21	8	8	10

5.3) Quem incentivou a visitá-los.

	E.S.M.T.		E.S.P-M.	
	7ºA	10ºI	10ºF	11ºC
Minha iniciativa	3	2	1	1
Pais	9	3	0	3
Outros familiares	4	2	0	2
Amigos	2	0	0	0
Professores	20	10	7	10

6) Teatro

6.1) Participação em peças de teatro na escola.

	E.S.M.T.		E.S.P.M.	
	7ºA	10ºI	10ºF	11ºC
Sim	16	10	8	5
Não	10	9	8	14

6.2) Idas ao teatro.

	E.S.M.T.		E.S.P.M.	
	7ºA	10ºI	10ºF	11ºC
Sim	25	18	14	16
Não	1	1	2	3

7) Música

7.1) Consumo de música clássica.

	E.S.M.T.		E.S.P.M.	
	7ºA	10ºI	10ºF	11ºC
Sim	3	7	4	6
Não	23	12	12	13

7.3) Instrumentos musicais tocados pelos alunos.

	E.S.M.T.			E.S.P.M.		
	7ºA	10ºI		10ºF	11ºC	
Sim	1	Violino	3 (Guitarra)	1	Flauta	3
	1	Bateria				
	5	Flauta		1	Piano	
	3	Piano				1
	4	Guitarra		3	Guitarra	
Não	12	16		11	15	

8) Atividades Extracurriculares

8.1) Atividades extracurriculares em que os alunos gostavam de participar na escola.

	E.S.M.T.		E.S.P.M.	
	7ºA	10ºI	10ºF	11ºC
Modalidade Olímpica	5	4	5	7
Dança	5	6	8	8
Tocar instrumento	7	6	10	8
Fazer teatro	5	4	5	5
Produzir cinema	8	9	5	5
Artes Plásticas	3	4	5	3

8.2) Atividades extracurriculares disponíveis na escola.

	E.S.M.T.		E.S.P.M.	
	7ºA	10ºI	10ºF	11ºC
Modalidade Olímpica	18	13	2	1
Dança	16	1	2	1
Tocar instrumento	2	0	3	0
Fazer teatro	24	17	14	15
Produzir cinema	0	0	1	5
Artes Plásticas	0	2	0	1

9) Visitas de estudo

9.1) Visitas de estudo realizadas no ano letivo passado.

	E.S.M.T.		E.S.P.M.	
	7ºA	10ºI	10ºF	11ºC
Nenhuma	0	3	0	7
Uma	1	3	9	1
Duas	21	9	7	10
Três	4	4	0	1
Quatro ou mais	0	0	0	0

9.2) É suficiente o número de visitas?

	E.S.M.T.		E.S.P.M.	
	7ºA	10ºI	10ºF	11ºC
Sim	7	3	2	2
Não	19	16	14	17

9.3) Disciplinas em que as visitas de estudo foram mais frequentes.

	Ciências	Educação Moral	Física-Química	História	Geografia	Português	Teatro
E.S.M.T.	34	0	4	42	15	43	0
E.S.P.M.	12	1	4	30	28	25	1

9.4) Grau de satisfação com as visitas de estudo.

	Muito Satisfeito	Satisfeito	Pouco Satisfeito	Insatisfeito
E.S.M.T.	17	24	3	1
E.S.P.M.	5	17	13	0

ANEXO II – HISTÓRIA

7º A

PLANO DE AULA

para
História



Ano	Turma	Hora	Duração	Data
7º	A	11:45	90 minutos	12/10/2012

1. Lição Nº 10 e 11 Sumário

A Revolução Neolítica: sociedades agro-pastoris.
A formação de aldeamentos e a diferenciação social.
Estudo de três povoações neolíticas no Crescente Fértil.

2. Conteúdos programáticos

Unidade1) As sociedades recolectoras e as primeiras sociedades produtoras.
1.2) As primeiras sociedades produtoras: a revolução neolítica no Crescente Fértil.

3. Objetivos

- Situar no espaço o Crescente Fértil;
- Referir as condições que levaram o Homem a tornar-se agricultor e pastor;
- Enumerar as principais inovações do Neolítico;
- Caracterizar a economia produtora do Neolítico.

4. Conceitos

- O aluno deverá conhecer (e aplicar) os seguintes conceitos/noções básicas:
Neolítico; Economia de Produção; Revolução Neolítica; Aldeamento; Sedentarização; Divisão do Trabalho.

5. Recursos

- Manual escolar (pp. 21-23);
- Mapas e imagens projetados no quadro;
- Documentários de curta duração;
- Fichas de trabalho sobre as características de 3 aldeamentos neolíticos.

6. Desenvolvimento da aula: atividades / estratégias e recursos utilizados

Tarefas do Professor

- ANTES DA AULA:
 - Preparar e organizar os recursos necessários.
- DURANTE A AULA:
 - Ditar o sumário;
 - Enumerar os objetivos da aula.
- Traçar uma cronologia que será completada ao longo da aula, à medida que vão sendo mencionados os principais acontecimentos do Neolítico.
- Cronologia:
 - Explicitar as regras/procedimentos de como será feita a cronologia;
 - Traçar a barra cronológica no quadro;
 - Ir completando a cronologia com o auxílio das intervenções dos alunos.
- Fazer esquema conceptual sobre a Revolução Neolítica:
 - Explicar a matéria;
 - Interpelar os alunos;
 - Esclarecer dúvidas.
- Observar pequenos documentários:
 - Mudanças Climáticas (duração 00:01:24)
 - Crescente Fértil e Primeiros Povoados (duração 00:01:45)
 - A Agricultura no Neolítico (duração 00:01:31)
- Localizar o Crescente Fértil num mapa.
- Fichas de trabalho sobre as características de três aldeamentos neolíticos: Çatal Hüyük, Jericó e Jarmo.
 - Entregar a cada aluno uma ficha;
 - Circular pela sala observando e esclarecendo dúvidas;
 - Depois de concluída a ficha, correção oral.

Avaliação:

Registo de observação de aula: empenho; interesse; participação e realização das tarefas.
Resolução de uma ficha de trabalho.

Bibliografia:

MELLART, James (1971). *O Próximo Oriente*. Lisboa: Verbo.
SONNEVILLE-BORGES, Denise de (1981). *A Pré-História*. Lisboa: Editorial Presença.

Nome: _____

N.º _____

Aldeamentos Neolíticos

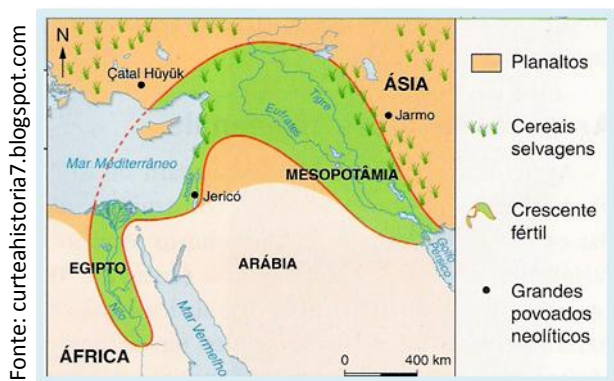


Fig. 1 – O Crescente Fértil

Características do Povoamento

LOCALIZAÇÃO

Continente:

País atual:

A geografia do local (se está numa planície, num planalto ou se está próximo de um rio):

POPULAÇÃO

Dimensão da aldeia (hectares):

Quantos habitantes:

Profissões:

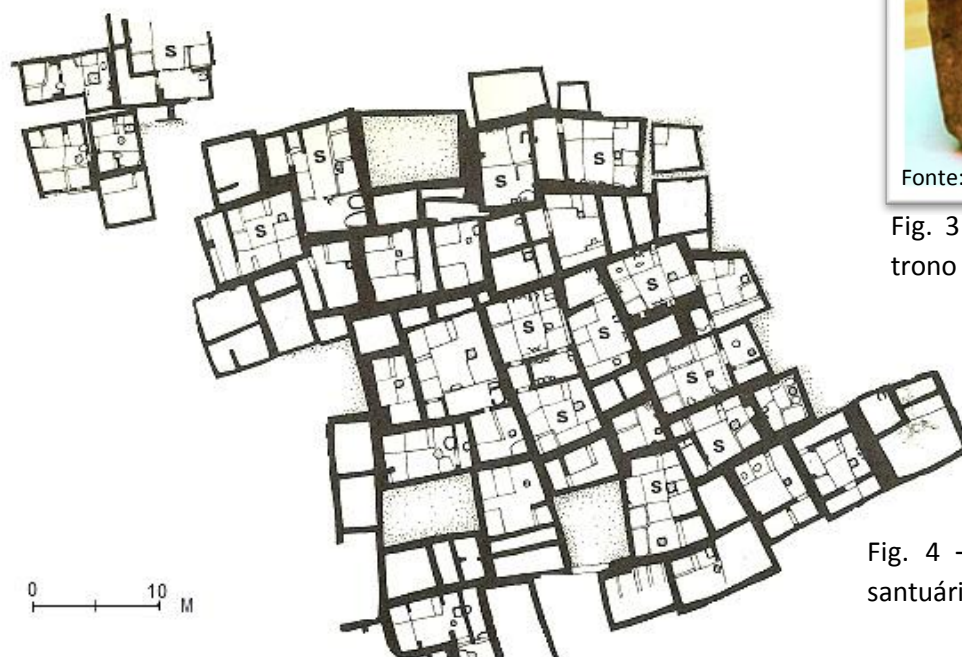
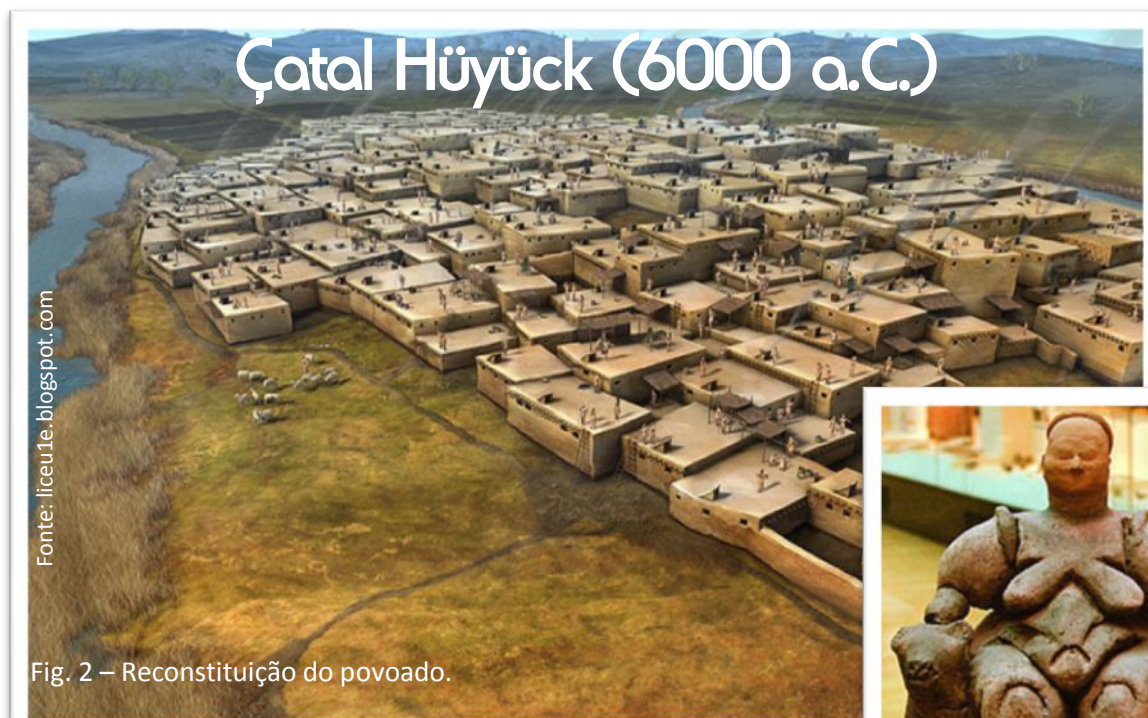
HABITAÇÕES

Quantas casas:

Forma da planta:

Materiais de construção:

RECURSOS ECONÓMICOS



«Çatal Hüyük, com uma área de 32 hectares, é o maior povoado neolítico do Próximo Oriente. Situado numa planície aluvial, na Anatólia, era constituído por cerca de 100 casas, construídas de adobe sobre fundações de tijolos. As plantas das habitações são retangulares. A entrada nas casas fazia-se pelo terraço.

Os mortos eram sepultados no interior das casas ou nos santuários, debaixo de uma laje. As necessidades higiénicas eram feitas no exterior, em casas abandonadas ou em pequenos pátios abertos que também serviam para despejar lixo caseiro, cinzas, ossos e cacos de cerâmica.

Os animais não viviam dentro da povoação. Eram fechados à noite em currais situados nos limites do povoado.

A aldeia não tinha muralha, porque as paredes das casas, juntinhas umas às outras, e o sistema de entrada nas casas eram suficientes para a defesa. Mesmo assim, havia guardas, armados de arcos e flechas, encarregados de defender a comunidade.

A economia baseava-se numa intensa atividade agrícola, na criação de gado e na caça. O comércio era uma fonte de riqueza. Produziam trabalhos em obsidiana e sílex, espelhos, tecidos finos, recipientes de madeira, cestaria e utensílios de cerâmica.»

James Mellaart, *O Próximo Oriente* (adaptado), pp. 81-85

Jericó (9000 a.C.)

Fonte: disciplina-de-historia.blogspot.com

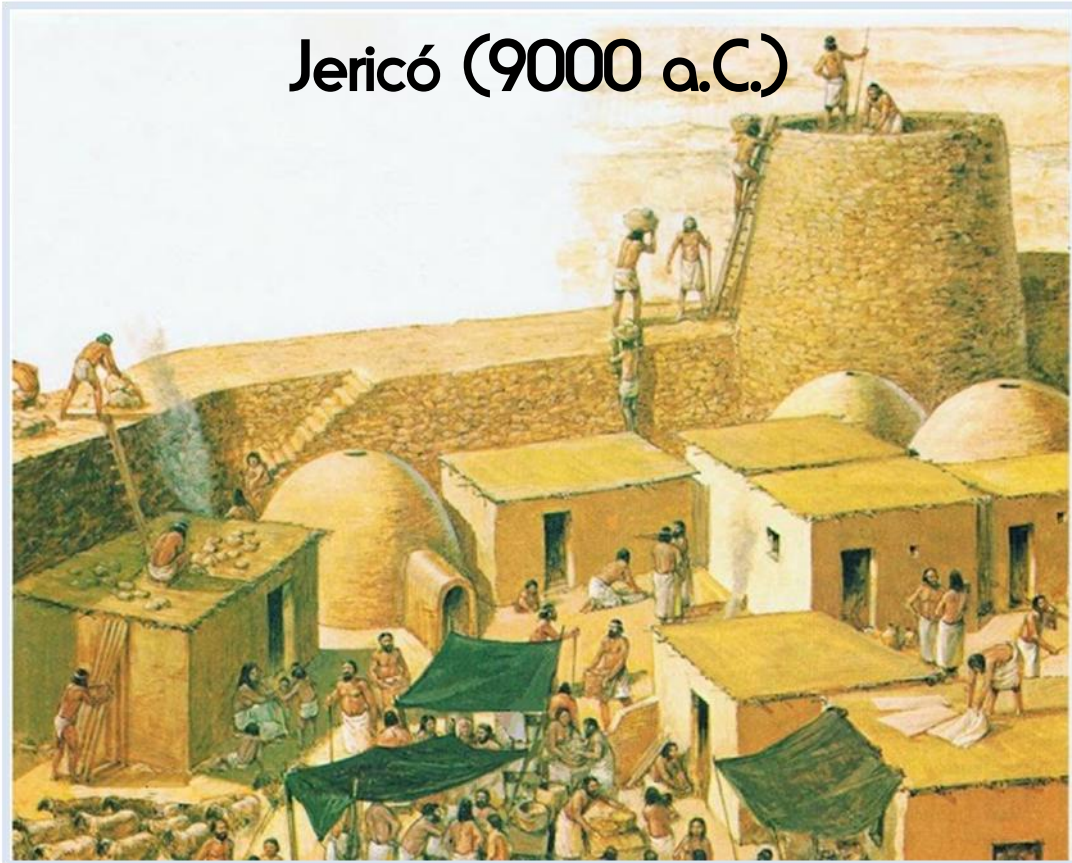


Fig. 2 – Reconstituição do povoado.

Fonte: iadrm.blogspot.pt/2011/07



Fig. 3 – Esta é a torre mais antiga do mundo.

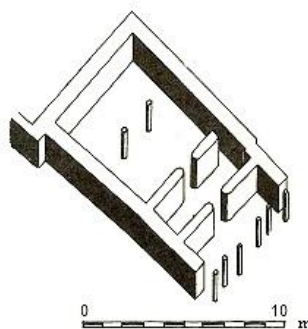


Fig. 4 – Planta de um santuário.



Fig. 5 – Aspeto de uma habitação local.

«Este povoado ocupava uma área de cerca de 4 hectares. Era composto por casas redondas construídas com tijolos de adobe por cima de fundações de pedra. Os pavimentos ficavam muito abaixo do nível do solo e entrava-se na casa por uma porta com ombreiras de madeira, descendo vários degraus. As casas, na sua maioria, tinham um único compartimento com 4 metros de diâmetro, tendo por telhado uma cúpula de varas e barro. As paredes e o chão eram rebocados com uma pasta de lama. As casas para as elites dispunham de mais compartimentos.

Em Jericó, havia depósitos para armazenar cereais e depósitos para água.

Inicialmente, o povoado não era fortificado. Mas à medida que a riqueza da comunidade crescia e se estabeleciam vizinhos poderosos, as muralhas tornavam-se necessárias para defesa.

A riqueza económica local provinha da agricultura e, sobretudo, do comércio. Jericó estava bem situada para a atividade comercial: dominava os recursos do Mar Morto – sal, asfalto e enxofre, tudo produtos bastante úteis nas sociedades primitivas.»

James Mellaart, *O Próximo Oriente* (adaptado), pp. 32 e 33

Jarmo (6500 a.C.)

Fonte: www.uned.es



Fig. 2 – Vestígios arqueológicos do povoado.

Fonte: teachmiddleeast.lib.uchicago.edu

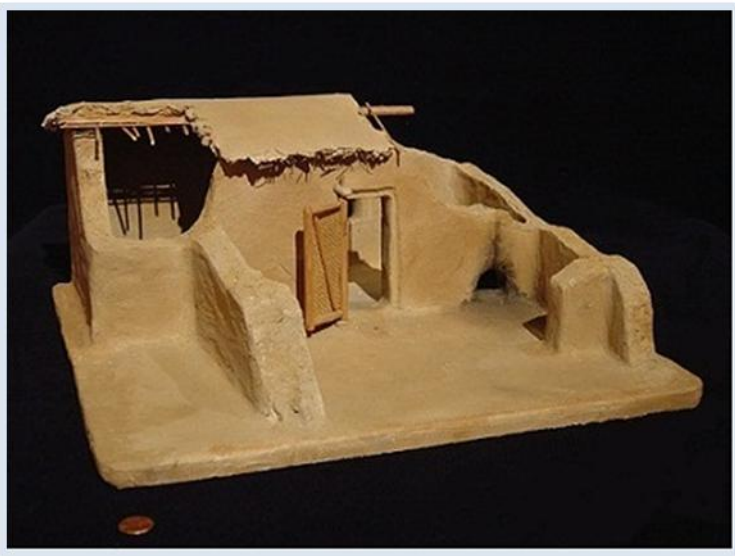


Fig. 3 – Modelo de uma habitação.

«A aldeia de Jarmo, com uma área de cerca de 2 hectares, não teria mais do que 20 a 25 casas e cerca de 150 pessoas. As casas, de planta retangular, eram construídas em argila sob fundações de pedra e o pavimento também era de pedra. Os telhados eram feitos de caniços com uma espessa cobertura de argila.

Os mortos eram enterrados fora da povoação.

A economia de Jarmo assentava na agricultura. Cultivavam trigo bravo¹, cevada, ervilhas bravas, lentilhas e agrião. Recolham pistácias e bolota para sua alimentação. Entre os animais, apenas a cabra e o cão eram domesticados, dando caça ao porco, ao carneiro, à gazela e aos bovinos. A indústria da pedra polida estava muito desenvolvida.

Quanto às crenças religiosas, encontraram-se muitas figuras de animais e estatuetas representando a deusa-mãe moldadas em barro cru².»

James Mellaart, *O Próximo Oriente* (adaptado), pp. 47-50

1) Próximo do estado selvagem.

2) Não foram cozidas, secaram ao sol.

PLANO DE AULA

para
História



Ano	Turma	Hora	Duração	Data
7º	A	11:45	90 minutos	09/11/2012

1. Lição Nº 21 e 22

Sumário

As inovações técnicas e o saber no Antigo Egito: a escrita e as ciências.
A religião.

2. Conteúdos programáticos

Unidade 2) Contributo das primeiras civilizações.

2.2) A civilização egípcia: os saberes e a escrita hieroglífica. A religião egípcia.

3. Objetivos

- Reconhecer os diferentes saberes desenvolvidos no Egito;
- Caracterizar a religião egípcia.

4. Conceitos

- O aluno deverá conhecer (e aplicar) os seguintes conceitos/noções básicas:
Hieróglifos, politeísmo.

5. Recursos

- Manual escolar (pp. 38-40);
- Imagens projetados no quadro;
- Papiro planta e folhas de papiro para escrever;
- Escantilhão de hieróglifos egípcios.

6. Desenvolvimento da aula: atividades / estratégias e recursos utilizados

- ANTES DA AULA:
Preparar e organizar os recursos necessários.
- DURANTE A AULA:
 - Ditar o sumário;
 - Enumerar os objetivos da aula.
- Projetar imagens: nilómetros, cálculos matemáticos, instrumentos cirúrgicos egípcios, pirâmides;
 - Os alunos interpretam as imagens que observam, tentando identificar o “saber” ali retratado: matemática, geometria, medicina, astronomia e a escrita;
 - Depois de os alunos terem contribuído com os seus conhecimentos prévios acerca dos “saberes”, sistematizar os conteúdos oralmente e fazer esquema no quadro.
- Explicar a escrita hieroglífica:
 - Mostrar a planta de onde é feita a folha de papiro;
 - Explicar o processo de produção de folhas de papiro através de fotografias.
- Religião:
 - Explicar o significado de politeísmo;
 - Mencionar alguns dos principais deuses egípcios;
 - Referir o papel dos sacerdotes nos rituais religiosos.
- Distribuir uma folha de papiro por cada aluno para que, com o auxílio de um escantilhão, desenhem o seu nome.

Avaliação:

Registo de observação de aula: empenho; interesse; participação e realização das tarefas.

Bibliografia:

RACHEWILTZ, Boris de (1973). *A vida no Antigo Egito*, (trad. de Jorge Sampaio). Lisboa: Círculo de Leitores.

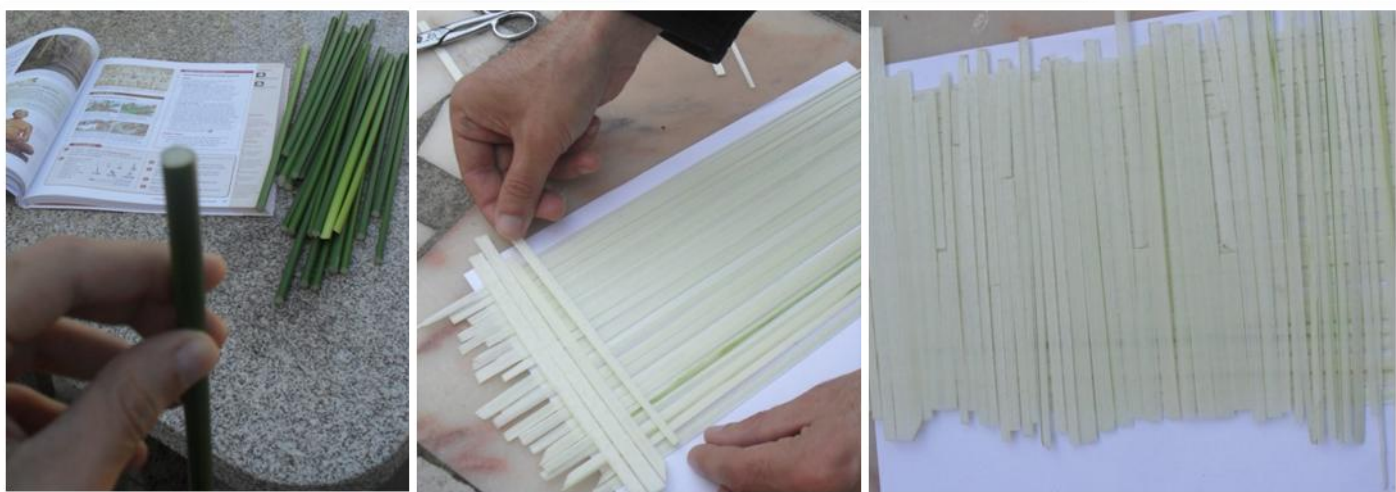


Figura 5) Algumas das fases do processo de produção da folha de papiro que, depois, distribuí na aula.

Festividades pelo nascimento do Príncipe D. Afonso



Afonso IV nasceu em Lisboa, a 8 de Fevereiro de 1291.

I

Castelo de S. Jorge (exterior) – *filmá-lo numa perspetiva que não revele a cidade contemporânea.*

Quarto da Rainha

Mesas a fazer de cama; colchão de esponja; lençóis e almofada; colcha vermelha; cortinados vermelhos a fazer de dossel; brasão; bacia e jarro de barro; toalha bordada; jarra com flores; castiçal com vela; peles de carneiro ou javali; cadeirão.

Rainha D. Isabel deitada na cama (vestida com uma camisa de dormir). O seu rosto está suado. Está a iniciar-se o parto.

Para preservar a privacidade da rainha, a filmagem será feita por trás da cabeceira da cama, em direção à parteira que está agachada aos pés da cama a auxiliar o parto.

Parteira – Tende calma, Senhora. Respirai fundo. Tudo correrá bem!

Mais afastado da cama está o confessor da rainha (frei Salvado Martins, bispo de Lamego) a rezar em silêncio. E duas damas a rezar baixinho.

O bebé nasce (ouve-se ele a chorar).

Parteira - É um menino, um herdeiro! *Exclama a parteira. Há uma grande alegria e burburinho no quarto.*

A parteira segura-o e, com um pano molhado numa bacia de barro, limpa-o e envolve-o numa toalha de linho e mostra-o à rainha.

Rainha - Tão formoso o meu príncipe! *Exclamou a rainha com ternura – Mandai avisar el rei!*

II

Parque Termas dos Cucos (Torres Vedras) – *Filmar apenas árvores.*

Jardim da escola – *árvores (fazer os possíveis para que não se vejam edifícios).*

O rei (cabelo e barba ruiva) e dois nobres (João e Fernando) estão a caçar. Usam besta, arco e flecha. Caçam um javali.

João - Está ali um javali, rápido, rápido!

Fernando - Ahhh! Não consegui acertar, por pouco! Tente vossemecê.

João - Faça pontaria!

Rei - Consegui!

Vão buscar o animal.

Fernando - Está hirto, o animal. A carne deve estar muito dura para comer...

Rei - Não se preocupe, Fernando, aproveita-se a pele para fazer um tapete!

Aparece um mensageiro a cavalo. Desmonta do cavalo, inclina o tronco e faz uma vénia ao rei. Está visivelmente cansado.

Mensageiro - Alvissaras Senhor! Nasceu vosso filho. É um menino.

Rei - Graças a Deus! *Diz o rei ao mensageiro. Em seguida, dirige-se todo contente aos amigos – Vou dar um banquete inesquecível e convidar todos os nobres do reino. Vossemecês já estão convidados!*

João e Fernando - Obrigado senhor.

III

Adro da Igreja de Santa Maria Maior (Sé de Lisboa).

Um arauto chega ao adro da Sé e sopra uma corneta. Espera que as pessoas se concentrem na rua. Depois desenrola um pergaminho e lê a mensagem ao povo: «Nasceu o herdeiro do nosso estimado rei. Chamar-se-á D. Afonso, pela graça de Deus. Para festejar este nascimento, o rei ordena que amanhã se distribua pão e vinho pelos habitantes de Lisboa. Vivam os reis, viva D. Afonso!»

Todos - Vivam!

No final da cena, filmar o arauto de costas, virado para o público e começar a fazer zoom do pergaminho. Entretanto, a câmara começa a afastar-se e o pergaminho está afixado na porta da Sé.

IV

Quarto da rainha

A Rainha D. Isabel está sentada a bordar, nos seus aposentos. O menino Afonso está no colo de uma ama-de-leite que lhe canta uma canção de embalar.

Rainha - Este filho foi uma bênção para todos nós. *Desabafa a rainha enquanto borda um lenço.*

Rainha - Joana, avise D. Jardo (*Domingos Anes Jardo, bispo de Lisboa entre 1289 e 1293. Era chanceler de D. Dinis*) que eu gostava que ele celebrasse 20 missas por ação de graças na Igreja de Santa Maria Maior.

Ama - Certamente Senhora. Depois de terminar de amamentar o menino, adormeço-o e vou rapidamente à Sé.

Rainha - Não precisas de adormecê-lo. O Afonso pode ficar acordado. Eu tomo conta dele. Mas não demores muito na rua.

Ama - Sim, minha Senhora.

V

Cozinha do Paço

Duas mesas com toalha de pano cru; alguidar grande de barro para amassar o pão; saco de pano com farinha; panela com três pés, lenha por baixo; colher de pau; varão de madeira para pôr chouriços pendurados.

Duas cozinheiras amassam a farinha e o fermento para o pão.

Cozinheira - Que cansa! Ó Brites, eu nunca amassei tanto pão em toda a minha vida...

Brites - Deixa lá, é por uma boa causa: este benjamim vai ser o nosso futuro rei! E quando formos velhas, vamos dizer-lhe: fomos nós que fizemos o pão para festejar o teu nascimento!

Cozinheira - Por este andar não chego a velha. Trabalho, trabalho, trabalho. Não paro! *Suspira.* Ajuda-me e despeja farinha no alguidar.

A Brites despeja farinha no alguidar. A mulher que amassa faz uma cruz no alguidar e diz: Deus te acrescente para a boca da nossa gente. Em louvor de S. João que faça bom pão!

Brites - Já podemos tirar a primeira fornada de pão! *Sugere a Brites. Pega na pá e tira o pão do forno.* Aprecia lá isto! Lava as mãos e vamos prová-lo.

Cozinheira - Eu nunca comi pão de trigo e vossemecê?

Brites - Também não, só pão de bolota e castanha e rijo como pedras! *Parte um bocado de pão com as mãos porque, até há bem pouco tempo, nas áreas rurais havia um ditado que dizia que cortar pão quente com uma faca tirava a força à padeira.*

Sopram o pão que está quente e começam a comê-lo.

Cozinheira - Está uma maravilha! *Cortam rodela de chouriço e comem com o pão.*

VI

Os homens distribuem o pão e o vinho pelos habitantes da cidade. Os habitantes não estão em casa, estão nos seus afazeres diários: trabalhando nos campos, nas oficinas...

Esta cena decorre no jardim da escola: um agricultor colhe cenouras do terreno.

Funcionário – Ó da terra!

Agricultor – É lá, que quereis?

Funcionário – Venho a mando de el-rei, trazer-lhe pão e vinho para celebrar o nascimento do príncipe D. Afonso.

Agricultor – Que alívio! Pensava que vinha cobrar mais impostos. Agradeço a bondade.

Funcionário – Agradeça a el-rei D. Dinis. *Depois agacha-se e pega numa cenoura, vendo a qualidade.* Mas se quiser contribuir com estas cenouras para o banquete que está a ser preparado no Paço, será um bom contributo.

Agricultor – Está bem, amanhã mando o meu moço levar um cabaz de cenouras ao castelo.

Funcionário – Adeus, obrigado.

Os outros funcionários régios entregam pão e vinho a outros trabalhadores (um artesão a fazer cestos em vime, um lenhador a cortar árvores...), mas não ouvimo-los a conversar.

VII

Sé de Lisboa: Exterior

Ouvem-se os sinos a tocar.

O bispo celebra a missa de costas. Fala em latim (ouve-se uma gravação de uma oração em latim). O bispo é coadjuvado por um frade.

Na primeira fila assiste a família real e a nobreza.

VIII

À noite, no salão nobre do castelo, realiza-se um banquete, animado por jograis (cantam «Ai flores do verde pino») e por malabaristas. Estão presentes senhores da nobreza e do clero.

Decoração do salão: mesas com toalhas, cadeiras forradas, pratos e travessas de barro, copos de barro. A parede está decorada com uma tapeçaria, um brasão real, dois machados e archotes acesos.

Vemos criadas a mexer o caldeirão e a levar comida para a mesa.

Os convidados começam a comer. Ouve-se música trovadoresca e vão decorrendo várias animações (ex.: duas donzelas a dançar).

No final do banquete, trava-se um duelo entre dois nobres. Os dois nobres começam por cumprimentar a família real com uma vénia.

IX

Na chancelaria (uma sala com prateleiras cheias de pergaminhos enrolados), um monge redige um documento acerca deste abençoado nascimento. Utiliza uma pena que molha num tinteiro.

FICHA TÉCNICA:

- Foto do aluno, nome e papel desempenhado;
- Banda sonora;
- Argumento, realização e edição.

10⁰l

PLANO DE AULA

para
História



Ano	Turma	Hora	Duração	Data
10º	I	15:15	90 minutos	23/11/2012

1. Lição Nº 57 e 58 Sumário

Origem e difusão do Cristianismo.
Das perseguições à liberdade de culto (Édito de Milão).

2. Conteúdos programáticos

Unidade 3) O espaço civilizacional greco-latino à beira de mudança.
3.1) O Império Universal Romano-Cristão.

3. Objetivos

- Situar no espaço e no tempo o aparecimento do Cristianismo;
- Referir os princípios básicos da doutrina cristã;
- Mencionar os fatores favoráveis à difusão da religião cristã;
- Reconhecer a permanência dos valores cristãos na Europa contemporânea;
- Desenvolver atitudes de tolerância e de respeito para com outras crenças e opiniões.

4. Conceitos

- O aluno deverá conhecer (e aplicar) os seguintes conceitos/noções básicas:
Monoteísmo, Antigo Testamento e Novo Testamento, Cânones, Concílios.

5. Recursos

- Manual escolar (pp. 132-135);
- Mapas e imagens projetados no quadro;
- Fichas de trabalho.

6. Desenvolvimento da aula: atividades / estratégias e recursos utilizados

Tarefas do Professor

- ANTES DA AULA:
 - Preparar e organizar os recursos necessários.
- DURANTE A AULA:
 - Ditar o sumário;
 - Enumerar os objetivos da aula.
- Fazer um esquema no quadro onde refiro as seguintes características da atual civilização europeia: individualismo e patriotismo; leis e instituições de cariz aristocrático; e a nossa paixão pela justiça social. Perguntar aos alunos qual destas marcas culturais é um legado ateniense, qual é um legado romano e, finalmente, qual é um legado cristão.
- Mostrar imagens sobre o legado cultural do Cristianismo na Europa. Comentá-las com os alunos.
 - Perguntar aos alunos de que modo a religião Cristã se manifesta no nosso dia-a-dia (quer sejamos católicos ou não, praticantes ou não).
 - Anotar no quadro as respostas dos alunos, sistematizando-as.
- Observar e analisar um mapa com as províncias romanas e, em destaque, a província da Judeia.
 - Sintetizar aspetos biográficos da vida de Jesus, localizando no mapa os locais por onde passou.
- Debater com os alunos os princípios doutrinários do Cristianismo e em que medida se distinguiram da religião oficial romana.
- Explicar os motivos que levaram as autoridades romanas a perseguirem os cristãos.
- Ler e analisar um documento do livro (p. 133) sobre as perseguições das autoridades romanas aos cristãos.
 - A análise será feita oralmente, com o contributo de todos os alunos que vou interpelando individualmente.
- Observar e analisar um mapa sobre a propagação do Cristianismo pelo império.
 - Debater com a turma quais foram as condições favoráveis à propagação do Cristianismo.
- Trabalho de grupo: cada grupo analisa uma imagem diferente sobre a “Última Ceia” e responde a um questionário.

Avaliação:

Registo de observação de aula: empenho; interesse; participação e realização das tarefas;
Resolução de uma ficha de trabalho.

Bibliografia:

DEARY, Terry (2000). *Os Miseráveis Romanos*, Coleção História Horrível, Publicações Europa-América, pp. 98-104.
LEBRUN, François (1990). *As grandes datas do Cristianismo*. Lisboa: Ed. Notícias.

História - 10º

Nome dos alunos:

_____	N.º _____	_____	N.º _____
_____	N.º _____	_____	N.º _____



Fonte: David LaChapelle, *Heaven to Hell*, Taschen, p. 340

Foto: "Última Ceia", de David LaChapelle (2003).

«O **ARTISTA**: David LaChapelle. Controverso. Explosivo. Provocador. Possivelmente o mais famoso fotógrafo vivo do mundo, ele tem quebrado todas as regras desde há mais de 20 anos. *LaChapelle Heaven to Hell* é o último livro de uma trilogia iniciada com o best-seller do *New York Times*, *LaChapelle Land* (1996), e continuada com *Hotel LaChapelle* (1999), um dos livros mais procurados e colecionados de sempre.

Glorificado como o Fellini da fotografia, LaChapelle já retratou personalidades tão diversas como Andy Warhol, Lance Armstrong, Courtney Love, Elizabeth Taylor, Hillary Clinton, Leonardo DiCaprio, Uma Thurman, para mencionar algumas.

Embora reconhecendo influências de fontes tão díspares como a arte renascentista, o cinema, a Bíblia e a nova cultura pop globalizada, LaChapelle criou uma linguagem profundamente pessoal e definidora da sua época, que segura um espelho diante do rosto dos nossos tempos, refletindo tanto o sagrado como o profano.»

Adaptado de *Heaven to Hell*.

Observação e análise de documentos escritos e iconográficos.

Indiquem:

- 1) Qual o substrato material em que foi realizada a obra de arte?
- 2) Quem é o autor?
- 3) Data de produção da obra (absoluta ou aproximada).
- 4) Qual o tema retratado.

5) Descrição da cena:

- local onde decorre a cena;
- número de personagens;
- quem são as personagens e a que grupo social pertencem;
- vestuário que usam;
- alimentos que estão na mesa;
- objetos que se encontram na sala e qual a sua utilidade ou simbologia.

6) Relacionem a imagem com os documentos abaixo transcritos e com os ensinamentos cristãos.

7) Qual terá sido o objetivo do autor ao fazer esta obra?

Documentos Históricos:

Ao ver a multidão, Jesus subiu a um monte e, depois de se ter sentado, aproximaram-se dele os discípulos. Tomando então a palavra, começou a ensiná-los, dizendo:

“Bem-aventurados os que sofrem, porque serão consolados.

Bem-aventurados os mansos, porque é deles o reino da Terra.

Bem-aventurados os que têm fome e sede de justiça, porque serão saciados.

Bem-aventurados os que perdoam, porque serão perdoados.

Bem-aventurados os pacíficos, porque serão chamados filhos de Deus.

Bem-aventurados os que sofrem perseguição por amor da justiça, porque é deles o reino dos Céus.

Bem-aventurados sois vós quando vos insultarem e perseguirem e, mentindo, disserem todo o género de calúnias contra vós, por causa do meu nome”.

S. Mateus 5, 1-12

Um doutor da lei, fez-lhe esta pergunta para pô-lo à prova: “Mestre, qual é o maior mandamento da lei?”

Respondeu Jesus: “Amarás o Senhor teu Deus de todo o teu coração, de toda a tua alma e de todo o teu espírito. Este é o maior e o primeiro mandamento. E o segundo, semelhante a este, é: Amarás o teu próximo como a ti mesmo. Nesses dois mandamentos se resumem toda a Lei e os Profetas”.

S. Mateus 19, 34-39

Que todos saibam, com a maior certeza que Jesus foi feito Senhor e Cristo por Deus (...). Arrependei-vos e que cada um de vós seja batizado em nome de Jesus cristo (...). E naquele dia elevou-se a mais ou menos três mil o número de cristãos.

Todos se interessaram pelos ensinamentos dos apóstolos e, como irmãos, partiam o pão e faziam as suas orações (...). Todos os fiéis viviam unidos e tinham tudo em comum. Frequentavam todos os dias o Templo, louvavam a Deus (...) e o Senhor cada dia fazia crescer a comunidade dos cristãos.

Atos dos Apóstolos 2, 36-47

Regulamento do Prémio Literário Juvenil

“Miguel Torga”

Preâmbulo

O Prémio Literário Juvenil “Miguel Torga” é uma iniciativa dos professores das disciplinas de História e Português do 10ºI, com vista a estimular o gosto pela leitura e pela escrita.

Objetivos

O objetivo principal é que os alunos, baseados num tema lecionado no programa de História, frequentem a biblioteca, pesquisem informação acerca de determinada época (o contexto político, social e cultural) e que, a partir desses dados, criem uma história criativa.

Modalidades

São admitidos a concurso trabalhos inéditos, seguindo o modelo de carta, do diário ou do texto memorialístico.

O tema definido pelo Júri é: *Viriato e a Resistência Lusitana*.

Data de entrega

Os trabalhos devem ser entregues até ao dia 11 de janeiro de 2013 na biblioteca da escola. Os prémios serão entregues no dia 17 de janeiro, durante as celebrações do patrono.

Concorrentes

Este concurso destina-se exclusivamente aos alunos do 10ºI.

Apresentação dos trabalhos

Os participantes devem imprimir o trabalho, agraphá-lo e colocá-lo dentro de um sobrescrito com menção, no exterior, do título e respetivo pseudónimo.

Dentro do sobrescrito com o trabalho, cada candidato deverá incluir um outro envelope fechado com a sua identificação (nome e número de estudante).

Júri

O júri é constituído por três elementos, a saber: professora Fátima Caldeira (disciplina de Português), professora Helena Neto (disciplina de História) e professor Hélio Alves (disciplina de História).

Prémios

Haverá três prémios para os três primeiros classificados: *vouchers* para adquirir livros, filmes ou música.

Trabalhos a concurso

A Escola Secundária Miguel Torga reserva o direito de, eventualmente, publicar, total ou parcialmente, os trabalhos apresentados a concurso. Os textos a concurso poderão ainda fazer parte de exposições e outras atividades promovidas pela escola.

Casos omissos

Os casos omissos no presente regulamento serão apreciados e resolvidos pelos professores responsáveis pela organização do Prémio Literário.



Figura 6) Entrega dos prémios aos vencedores do concurso literário “Miguel Torga”.

ANEXO III – GEOGRAFIA

10°F

Aulas dadas: 4 aulas (2x50 minutos)

Conteúdos	Objetivos/Competências	Conceitos	Estratégias	Recursos	Avaliação
<p>2º módulo: O Clima</p> <p>B. 2.1) As Características Climáticas de Portugal Continental</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar vocabulário geográfico em descrições orais e escritas de lugares e regiões; - Formular e responder a questões geográficas sobre estado de tempo e clima; - Interpretar de forma sumária imagens de satélite; - Debater a importância da valorização económica do clima; - Caracterizar a variação anual da temperatura em Portugal; - Relacionar a variação da temperatura com os fatores de clima: latitude, altitude, exposição geográfica dos lugares (vertente umbria vs vertente soalheira), a proximidade/afastamento do mar; - Explicitar a distribuição espacial da temperatura em Portugal; - Compreender as características do clima de Portugal continental. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estado de tempo; - Clima; - Elementos de clima; - Temperatura; - Precipitação; - Pressão atmosférica; - Humidade atmosférica; - Vento; - Fatores de clima; - Isotérmica; - Vertente soalheira; - Vertente umbria; - Continentalidade. - Rotação da Terra; - Translação da Terra; - Movimento diurno aparente do sol; - Movimento anual aparente do sol; - Solstícios; - Equinócios; - Temperatura máxima; - Temperatura mínima. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de um Quiz Show para diagnosticar conhecimentos sobre o clima de Portugal; - Discutir a importância da previsão meteorológica nos sectores de atividade económica; - Utilizar uma ficha de trabalho que contem informações e exercícios; - Descrever os elementos do clima em duas paisagens; - Explicar o que significa estado de tempo e distinguir de clima; - Explicar sucintamente os fatores do clima; - Analisar as zonas climáticas num planisfério; - Resolução de exercícios e correção. - Observar um vídeo que ilustra o movimento de rotação e o movimento de translação da Terra. Explicar como varia a temperatura ao longo do dia e ao longo do ano: as quatro estações; - Resolução de exercícios e correção. - Utilizar um globo e um foco de luz para demonstrar o movimento anual aparente do sol entre o equador (equinócios) e os trópicos (solstícios). - <i>"Postcrossing"</i> – Exercício de Geografia Postal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador e projetor para apresentar vídeos do <i>Google Earth</i>, documentários, mapas, imagens e fotografias; - <i>PowerPoint</i>; - Guiões de acompanhamento (com informações e exercícios); - Jogo didático: <i>Quiz Show</i>; - Postais da Serra da Estrela. 	<p>Avaliação diagnóstica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Quiz Show</i>. <p>Avaliação formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fichas de trabalho individual; - Geografia Postal. - Observação e registo do grau de participação do aluno individualmente e em situação de discussão em pequeno e grande grupo. - Registo, em grelha própria, da avaliação do trabalho realizado em grupo /pares.

PLANO DE AULA

para

Geografia



Ano	Turma	Hora	Duração	Data
10º	F	10:00	3x50 minutos	06/01/2014

1. Lição Nº 41, 42 e 43

Sumário

Introdução ao estudo do segundo módulo: CLIMA. Bloco 2.1) As características climáticas de Portugal continental. Distinção entre estado de tempo e clima. Elementos e fatores de clima. Resolução de exercícios.

2. Conteúdos programáticos

Módulo 2: O Clima de Portugal.

B2.1) As características climáticas de Portugal continental.

3. Objetivos

- Utilizar vocabulário geográfico em descrições orais e escritas de lugares, regiões e distribuição de fenómenos climáticos;
- Formular e responder a questões geográficas sobre o estado de tempo e o clima;
- Discutir aspetos climáticos dos lugares/regiões/assuntos em estudo, recorrendo a vídeos, notícias de imprensa e fotografias.

4. Conceitos

- O aluno deverá conhecer (e aplicar) os seguintes conceitos/noções básicas:
Estado de tempo; clima; elementos de clima (temperatura, precipitação, pressão atmosférica, humidade atmosférica, vento); fatores de clima.

5. Recursos

- PowerPoint;
- Vídeos;
- Guião de acompanhamento.

6. Desenvolvimento da aula: atividades / estratégias e recursos utilizados

Tarefas do Professor

- Escrever e ler o sumário.
- Enumerar os objetivos da aula.
- Realização de um *Quiz Show* para diagnosticar conhecimentos sobre o clima de Portugal.
 - Formam-se grupos de 4 elementos.
 - Correção oral.
- Qual a importância da previsão meteorológica nos sectores de atividade económica: agricultura, pecuária, construção civil, transportes, turismo, etc.
 - Observação de fotografias e debate de ideias.
 - Exercício: Explicar a seguinte afirmação: «Para a realização de determinadas atividades é necessário saber as previsões do estado de tempo».
 - Correção oral.
- Elementos do clima: temperatura, humidade, pressão atmosférica, nebulosidade, precipitação, vento.
 - Análise de um quadro com expressões usadas para descrever os elementos do clima.
 - Observação de uma fotografia intitulada “*The Weather Stone*” que permite verificar o estado de tempo.
 - Exercício: Descrever o estado de tempo ilustrado em duas imagens da Serra da Estrela.
 - Correção oral.
- Explicar o que significa estado de tempo e distinguir de clima.
 - Exercício: Com base na leitura de uma notícia, referir se ilustra uma situação correspondente ao estado de tempo ou ao clima de Portugal continental. Identificar na notícia os elementos do clima.
 - Correção oral.
- Explicar os fatores do clima: latitude, relevo (altitude e exposição geográfica), proximidade/afastamento do mar, correntes marítimas.
 - Exercícios: legendar imagens, identificando o fator de clima presente.
 - Correção oral.
- Analisar as Zonas Climáticas.
 - Exercício: Legendar a imagem do globo terrestre, identificando as zonas climáticas, a linha do equador, os trópicos e os círculos polares.
 - Correção oral.
- Exercício final: Preencher um esquema conceptual sobre a matéria lecionada.
 - Correção oral.

Avaliação:

Registo de observação de aula: empenho; interesse; participação e realização das tarefas.
Resolução de exercícios.



Quiz show sobre o subtema – As características climáticas de Portugal

Nome: _____ Nº: _____

Nome: _____ Nº: _____

Nome: _____ Nº: _____

Nome: _____ Nº: _____

Os estados de tempo interferem no nosso dia-a-dia sem nos darmos conta. Se estiver um dia de frio vestimos mais roupa, se estiver a chover evitamos atividades ao ar livre, quando está calor aproveitamos uma ida à praia! Sabes as causas para os estados de tempo que são habituais em Portugal continental? Então, põe à prova os teus conhecimentos, respondendo às seguintes questões!

1) Qual o **nome do Instituto** que faz previsões meteorológicas?

R.: _____

2) Qual o **nome do instrumento** que mede a temperatura?

R.: _____

3) Em que **lugar** se regista a temperatura mais elevada? A, B ou C?

R.: _____

4) A que **horas do dia** é atingida a temperatura mínima?

R.: _____

5) Qual o **local** que regista as **temperaturas mais baixas** de Portugal continental?

R.: _____

6) Em que dia ocorre o **solstício de verão**?

R.: _____

7) Quais as estações do ano que se iniciam com os **equinócios**?

R.: _____

8) Qual a **duração dos dias e das noites** durante os equinócios?

R.: _____

9) No hemisfério norte, em que direção estão voltadas as **vertentes soalheiras**?

R.: _____

10) Qual a **região de Portugal continental** onde se registam os valores mais elevados de precipitação?

R.: _____

11) Em que **zona climática** se localiza a Europa?

R.: _____

12) Qual o **tipo de clima** que marca todo o território de Portugal continental?

R.: _____

13) Como se chamam os **gráficos** que contêm os valores da **temperatura** (°C) e da **precipitação** (mm) de um lugar ao longo dos meses do ano?

R.: _____

14) Em que **vila do distrito de Beja** foi instalada a maior Central Solar (central fotovoltaica) da Europa?

R.: _____

Curso Profissional de Turismo – Geografia – 10ºF

Nome _____ Nº _____

6 de janeiro de 2014

Estados de Tempo e Clima

Qual a importância das previsões meteorológicas nas atividades económicas?

Agricultura: Semear, plantar, colher são atividades que são feitas consoante as estações do ano e os estados de tempo.

Pecuária: Se um criador de gado for informado de que o inverno será seco, deduz que na primavera e no verão haverá poucas pastagens e terá de comprar ração para os animais.

Construção Civil: As casas devem ser construídas de acordo com os estados de tempo habituais da região. Ex.: Não faz sentido construir uma casa com terraço (modelo mediterrânico) na Serra da Estrela.

Transportes: Os camionistas de longo curso precisam de saber as condições meteorológicas (o estado do tempo) do local de destino. Se houver ocorrência de neve, precisam de colocar correntes de proteção nas rodas.

Turismo: Quando planeamos uma viagem, precisamos de saber os estados de tempo habituais da região nessa altura do ano, para sabermos que roupa levar na bagagem.



Fig. 1 – Condução com nevoeiro.



Fig. 2 –Turismo balnear.

Fonte: Preparar para os Testes –
Geografia 7. Areal Editores

Exercício 1) Explica a seguinte afirmação: «Para a realização de determinadas atividades é necessário saber as previsões do estado de tempo».

R.: _____

Elementos do Clima	Expressões
TEMPERATURA (grau de aquecimento do ar)	Alta Moderada Baixa
HUMIDADE (quantidade de vapor de água existente no ar)	Tempo seco Tempo húmido
PRECIPITAÇÃO (queda de água, no estado líquido ou sólido, a partir das nuvens)	Ausência Fraca/reduzida Chuviscos Aguaceiros
VENTO (movimento do ar, com um determinada direção e intensidade)	Fraco Brisa Moderado Forte Rajadas
NEBULOSIDADE (proporção de céu coberto por nuvens)	Céu limpo Céu pouco nublado Céu muito nublado
PRESSÃO (peso que o ar exerce sobre a superfície terrestre)	Alta pressão Baixa pressão

Exercício 2) Descreve o estado de tempo em cada uma das imagens.



Fig. 3 – Diferentes estados de tempo na Serra da Estrela: 210-12-28 (A) e 2011-08-14 (B)

R.: _____


O que significa Estado de Tempo?

É o estado da atmosfera, ou seja, as condições meteorológicas (temperatura, humidade do ar, precipitação, nebulosidade e vento), num determinado local e num dado momento.

O que significa Clima?

É a sequência habitual dos elementos climáticos, num determinado local durante 30 anos.

Exercício 3) Lê a notícia.



Prevê-se, para hoje e amanhã, em Portugal continental, tempo frio com céu muito nublado. O vento será em geral fraco de noroeste e prevê-se uma pequena subida da temperatura máxima.

*Diário de Notícias, 11 de Janeiro de 2009
(adaptado)*

Fonte: Preparar para os Testes – Geografia 7, Areal Editores

3.1) **Refere** se o excerto da notícia ilustra uma situação que corresponde ao estado de tempo ou ao clima de Portugal continental.

R.: _____

3.2) **Justifica** a resposta.

R.: _____

3.3) **Identifica** os elementos do clima referidos no excerto da notícia.

R.: _____

Fatores de Clima

São as condições geográficas que atuam sobre os elementos de clima, alterando os seus valores.

Latitude; Relevo (altitude e exposição geográfica das vertentes); Proximidade/afastamento do mar; Correntes marítimas.

Exercício 4) Observa os esquemas que representam lugares com diferentes valores de temperatura no verão.

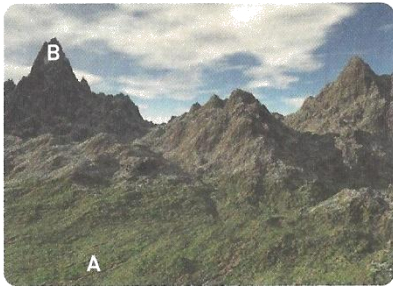


Fig. 4

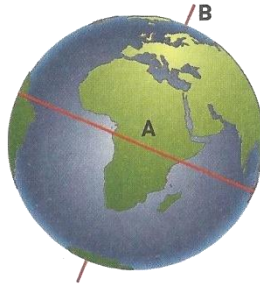


Fig. 5

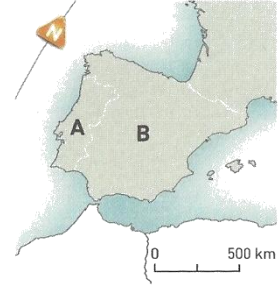


Fig. 6

Fonte: Fazer Geografia 7, Porto Editora

4.1) **Indica**, para cada figura, o local (A ou B) onde se regista maior temperatura.

Fig. 4 _____

Fig. 5 _____

Fig. 6 _____

4.2) **Menciona**, para cada figura, o fator climático que explica as diferenças de temperatura.

Fig. 4 _____

Fig. 5 _____

Fig. 6 _____

Zonas Climáticas

Os climas da Terra são muito diversificados, dependendo da latitude, da continentalidade e da altitude. À escala global, os grandes tipos de clima – frios, temperados, quentes – apresentam uma divisão zonal, determinada pelos círculos polares e pelos trópicos.

Zona Fria do Norte: faixa compreendida entre a latitude $66^{\circ} 33' N$ (Círculo Polar Ártico) e a latitude $90^{\circ} N$.

Zona Temperada do Norte: faixa compreendida entre a latitude $23^{\circ} 27' N$ (Trópico de Câncer) e a latitude $66^{\circ} 33' N$ (Círculo Polar Ártico).

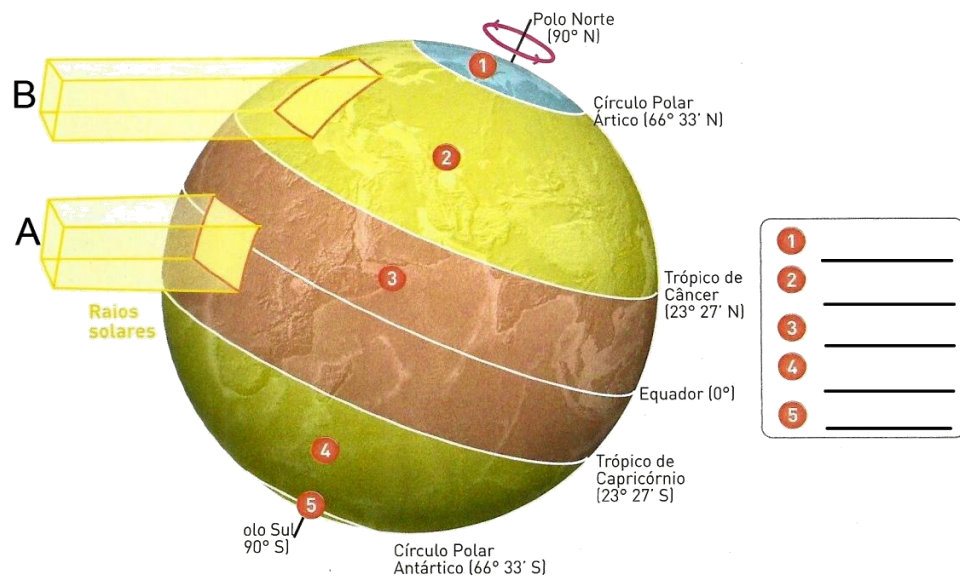
Zona Quente: faixa compreendida entre os dois trópicos: Câncer e Capricórnio.

Zona Temperada do Sul: faixa compreendida entre a latitude $23^{\circ} 27' S$ (Trópico de Capricórnio) e a latitude $66^{\circ} 33' S$ (Círculo Polar Antártico).

Zona Fria do Sul: faixa compreendida entre a latitude $66^{\circ} 33' S$ (Círculo Polar Antártico) e a latitude $90^{\circ} S$.

Nota: A **latitude** é um dos fatores climáticos fundamentais para a variação da temperatura na superfície terrestre. À medida que a **latitude aumenta** (ou seja, à medida que nos afastamos do equador em direção aos polos), verifica-se um aumento do grau de inclinação dos raios solares e uma **diminuição da temperatura** na superfície terrestre.

Exercício 5) Observa a Figura.



Fonte: Fazer Geografia 7, Porto Editora

Fig. 7 - Variação da inclinação dos raios solares com a latitude.

5.1) **Preenche** a legenda com o nome das zonas climáticas.

5.2) **Indica** em qual das situações (A ou B) os lugares registam:

- Temperatura de valor mais elevado;
- Temperatura de valor menos elevado;
- Maior inclinação dos raios solares;
- Os raios solares atravessam uma menor espessura de atmosfera.

11°C

Conteúdos	Objetivos/Competências	Conceitos	Estratégias	Recursos	Avaliação
<p>Os espaços organizados pela população</p> <p>As áreas urbanas: dinâmicas internas</p> <p>2.1) A organização das áreas urbanas</p> <ul style="list-style-type: none"> - as áreas terciárias; - as áreas residenciais; - novas tendências da localização industrial. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diferenciar espaço rural de espaço urbano; - Refletir dificuldade em definir cidade e centro urbano; - Classificar e caracterizar os tipos de plantas urbanas; - Relacionar a localização das diferentes funções urbanas com o valor do solo; - Mencionar as áreas funcionais de uma cidade; - Caracterizar as áreas funcionais; - Explicar o papel das atividades terciárias na organização do espaço urbano; - Justificar a concentração de atividades terciárias na Baixa da cidade; - Explicar a diferenciação das áreas residenciais; - Descrever a evolução da localização industrial em Portugal; - Apontar os fatores do processo de realocação industrial; - Caracterizar as áreas industriais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Áreas Funcionais; - Atividades Terciárias; - Bairro de habitação social; - Centro da cidade/Baixa; - Cidade; - Comércio Grossista; - Comércio a Retalho; - Densidade Populacional; - Descentralização; - Espaço Urbano; - Especulação Fundiária; - Fator de Localização Industrial; - Função Rara; - Função Vulgar; - Indústria Ligeira; - Indústria Pesada; - Movimento Pendular; - Ordenamento Territorial; - Plano Diretor Municipal; - Planta Irregular, Ortogonal e Radioconcêntrica; - População Flutuante; - Reabilitação Urbana; - Renda Locativa; - Renovação Urbana; - Requalificação Urbana; - Serviços; - Sítio e Situação; - Solo Expectante; - Taxa de Urbanização. 	<ul style="list-style-type: none"> - Plano do tema; - Realização de um <i>Quiz Show</i> para diagnosticar conhecimentos sobre a cidade onde vivem – guião de exploração; - Observação e análise de duas fotografias para distinguirem espaço rural e espaço urbano – discussão de ideias e registo de uma síntese no quadro; - Problematizar a definição do conceito de cidade; - Trabalho de pares sobre a elevação de um lugar à categoria de cidade. - Observação e análise de gráficos (p. 78) sobre a taxa de urbanização; - Trabalho de pares (Ficha 15 do Caderno de Atividades); - Apresentação de um <i>PowerPoint</i> sobre os tipos de plantas urbanas. - Exercício: identificar na planta de Lisboa os três tipos de plantas urbanas. - Observação de um gráfico sobre a organização das áreas funcionais em resultado do custo do solo e da acessibilidade. Discussão de ideias; - Projeção de um vídeo do <i>Google Earth</i> sobre a organização do espaço urbano em Lisboa; - Observação de um documentário sobre as transformações urbanísticas na cidade de Lisboa em 1940 e em 1998. Os alunos preenchem um guião de acompanhamento; - Debate silencioso sobre as áreas residenciais. Sistematização de ideias. - Exploração de uma apresentação em <i>PowerPoint</i> sobre as novas tendências da localização industrial; - Jogo didático. Formam-se grupos para discutirem entre si qual a melhor localização para a instalação de uma fábrica; - Apresentação dos trabalhos e debate. 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador e projetor para apresentar vídeos do <i>Google Earth</i>, documentários, mapas, imagens e fotografias; - <i>PowerPoint</i>; - Manual escolar (pp.72-91); - Jogos didáticos (ex.: <i>Quiz Show</i>); - Fichas de trabalho; - Planta da cidade de Lisboa (30 unidades); - Postais de Lisboa. 	<p>Formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Quiz Show</i>; - Construção de um esquema conceptual sobre Áreas Terciárias; - Debate silencioso sobre as áreas residenciais; - <i>Postcrossing</i> / Geografia Postal; - Fichas de trabalho individual ou de pares. - Trabalhos de Casa: <ul style="list-style-type: none"> * Fichas de trabalho; * Localização de funções urbanas na planta de Lisboa. - Observação e registo do grau de participação do aluno individualmente e em situação de discussão em pequeno e grande grupo. - Registo, em grelha própria, da avaliação do trabalho realizado em grupo /pares.

PLANO DE AULA

para

Geografia



Ano	Turma	Hora	Duração	Data
11º	C	8:00	2x50 minutos	11/11/2013

1. Lição Nº 49 e 50

Sumário

Novas oportunidades para as áreas rurais.
Roteiros Turísticos para o desenvolvimento sustentável das áreas rurais.
Estudo de caso: Rota da Cortiça.

2. Conteúdos programáticos

Tema 3) Os espaços organizados pela população: áreas rurais e urbanas.
Subtema: Novas oportunidades para as áreas rurais.

3. Objetivos

- Evidenciar o papel do turismo em meio rural;
- Caracterizar o turismo ambiental;
- Refletir sobre o papel dinamizador dos serviços em meio rural.

4. Conceitos

- O aluno deverá conhecer (e aplicar) os seguintes conceitos/noções básicas:

Estado de tempo; clima; elementos de clima (temperatura, precipitação, pressão atmosférica, humidade atmosférica, vento); fatores de clima.

5. Recursos

- Manual escolar (pp. 54-63);
- *PowerPoint*;
- Filme sobre a Rota da Cortiça;
- Guião de trabalho;
- Imagens projetadas.

6. Desenvolvimento da aula: atividades / estratégias e recursos utilizados

Tarefas do Professor

- ANTES DA AULA
 - Preparar e organizar os recursos necessários.
- DURANTE A AULA
 - Escrever e ler o sumário;
 - Enumerar os objetivos da aula.
- Distribuir pelos alunos um guião com exercícios que deverão fazer à medida que é apresentado um *PowerPoint*.
 - Apresentação do *PowerPoint*. Cada slide é acompanhado de uma explicação e diálogo com os alunos.
 - Observação e análise de um mapa sobre a distribuição das espécies florestais no continente (manual, p. 62)
 - Os alunos preenchem o guião.
 - Depois do *PowerPoint*, é feita uma correção oral do guião, registando-se as ideias principais no quadro.
- Apresentação de alguns dos materiais de comunicação realizados pela equipa “Rota da Cortiça”, nomeadamente o guião da visita que é oferecido aos turistas.
- Observação de Filme sobre a Rota da Cortiça:
 - Os alunos vão respondendo a questões no guião;
 - Depois do filme, é feita uma correção oral e registam-se no quadro as ideias principais.
- Observação de imagens de outras atividades turísticas que são oferecidas no espaço rural algarvio.
 - Os alunos deverão identificar, para cada imagem, as modalidades de turismo no espaço rural (se é turismo de habitação, agroturismo, turismo de aldeia, etc.).
- Conclusão da aula, sistematizando as ideias gerais sobre o papel do turismo em meio rural.

Avaliação:

Registo de observação de aula: empenho; interesse; participação e realização das tarefas.
Resolução de exercícios.



Guião de acompanhamento do filme “Rota da Cortiça”

Esta ficha pretende ajudar-te a acompanhar o documentário sobre a *Rota da Cortiça*, realizado em 2008. O objetivo é abordar as **novas oportunidades para as áreas rurais** e o **turismo ambiental** (pp. 54-63 do manual).

Antes da projeção do documentário deves ler todas as questões da ficha de acompanhamento. Durante a projeção deves estar atento e ir respondendo às questões.



Património

- 1) **Apresenta três características** das casas tradicionais do Algarve.

- 2) **Indica o nome** do comerciante de cortiça que mandou construir o palacete onde hoje está instalado o Museu do Trajo Algarvio.



Natureza

- 3) **Menciona nomes** de animais que vivem no ecossistema do sobreiral.



Vida Rural

- 4) Além da atividade suberícola, **indica outras atividades económicas** que são estimuladas pela Rota da Cortiça.

- 5) **Preenche o quadro** com as características do sistema agrário da região algarvia.

Região Agrária	Sistema de Cultura	Morfologia dos Campos	Estrutura Fundiária	Culturas Temporárias	Culturas Permanentes	Criação de Gado
Algarve						



Tradição

- 6) **Indica** de que forma se consegue que a cortiça fique plana.



Inovação

- 7) **Seleciona com uma cruz (X)** as características que se adequam à Fábrica de Preparação da cortiça ou à Fábrica de Transformação.

Características	Fábrica de Preparação	Fábrica de Transformação
Edifício de grande dimensão		
Elevado número de funcionários		
Reduzido número de funcionários		
Mão-de-obra masculina		
Mão-de-obra masculina e feminina		
O produto final é o fardo de cortiça		
O produto final é a rolha ou os discos		
Pequeno investimento em equipamentos e máquinas		
Grande investimento em tecnologia		
Trabalho mecanizado		
Trabalho manual		
Salários mais elevados		
Salários reduzidos		

- 8) **Menciona o nome** da maior empresa corticeira do mundo.



Conhecimento

- 9) **Indica dois motivos** que têm contribuído para reduzir o número de sobreiros.

PLANO DE AULA

para

Geografia



Ano	Turma	Hora	Duração	Data
11º	C	10:00	2x50 minutos	14/11/2013

1. Lição Nº 53 e 54

Sumário

Introdução ao estudo da subunidade “As áreas urbanas: dinâmicas internas”.

Quiz Show sobre Lisboa e correção.

Distinção entre espaço rural e espaço urbano. Critérios para definir cidade.

2. Conteúdos programáticos

Tema 3) Os espaços organizados pela população: áreas rurais e urbanas.

Subtema: As áreas urbanas: dinâmicas internas.

3. Objetivos

- Distinguir espaço rural e espaço urbano;
- Problematizar a definição do conceito de cidade.

4. Conceitos

- O aluno deverá conhecer (e aplicar) os seguintes conceitos/noções básicas:

Espaço rural; espaço urbano; cidade.

5. Recursos

- Manual escolar (pp. 72-77);
- *PowerPoint: quiz show*;
- Ficha com as questões do *quiz show*;
- Imagens projetadas;
- Ficha de trabalho sobre a elevação de um lugar à categoria de cidade.

6. Desenvolvimento da aula: atividades / estratégias e recursos utilizados

Tarefas do Professor

- ANTES DA AULA
 - Preparar e organizar os recursos necessários.
- DURANTE A AULA
 - Escrever e ler o sumário;
 - Enumerar os objetivos da aula.
- Abrir o livro na página 72 e enunciar os conteúdos que vão ser estudados no novo subtema.
 - Questionar os alunos acerca da imagem que está no separador do subtema.
 - Os alunos deverão fazer anotações do que observam no próprio livro.
- Distribuir pelos alunos uma ficha com o questionário do *quiz show*:
 - Formar grupos de quatro alunos;
 - Apresentação em *PowerPoint* do *quiz show*;
 - Os grupos respondem às questões;
 - No final, o professor recolhe os enunciados com as respostas e redistribui os enunciados por outros grupos para corrigirem;
 - A correção é feita oralmente.
- Observação e análise de duas fotografias para distinguir espaço rural e espaço urbano:
 - Discussão de ideias;
 - Definição de espaço rural;
 - Os alunos registam a definição no caderno;
 - O professor pede aos alunos para que definam no caderno espaço urbano. Podem consultar o manual;
 - Correção do exercício.
- Observação de imagens de cidades portuguesas:
 - O que é uma cidade? *Brainstorming*;
 - Leitura e análise do documento 1 da página 75 do manual;
 - Critérios utilizados para definir cidade: o demográfico, o funcional e o jurídico-administrativo;
 - Referir que os critérios variam de país para país.
- Resolução de uma ficha sobre a elevação de um lugar à categoria de cidade.
 - Exercício individual.
 - O professor recolhe as fichas para correção e avaliação.

Avaliação:

Registo de observação de aula: empenho; interesse; participação e realização das tarefas.
Resolução de exercícios.

Bibliografia:

- DIAS, Manuel Graça et al. (2001). *Passado Lisboa Presente Lisboa Futuro*. Lisboa: A.M. Pereira Editora.
- BRANDÃO, Pedro & JORGE, Filipe (1996). *Lisboa do Tejo, a Ribeirinha*. Lisboa: Argumentum Editora.



Quiz show sobre o subtema – As áreas urbanas: dinâmicas internas

Nome: _____ Nº: _____

Nome: _____ Nº: _____

Nome: _____ Nº: _____

Nome: _____ Nº: _____

Vives em Lisboa? Conheces bem a tua cidade e sabes como ela está organizada? Conheces as ruas, os edifícios, as histórias sobre os antepassados que a habitaram? Ouviste falar em novos projetos para modernizar Lisboa ou preocupaste com os problemas urbanos que afetam a vida de quem aqui vive? Então, põe à prova os teus conhecimentos, respondendo às seguintes questões!

1) A partir da imagem projetada, **identifica cinco símbolos** da cidade de Lisboa.

R.: _____

2) Como são **tradicionalmente denominados** os habitantes de Lisboa?

R.: _____

3) Quem é o **padroeiro** da cidade?

R.: _____

4) **Lisboa localiza-se** junto a um delta ou junto a um estuário?

R.: _____

5) Qual o **maior parque florestal** de Lisboa?

R.: _____

6) Que **metal** é utilizado na construção de prédios altos?

R.: _____

7) As cidades têm diversas funções como a residencial, cultural, militar, financeira, política. Atendendo ao facto de Lisboa ser a **capital do país**, qual a sua principal **função**?

R.: _____

8) Em Portugal, todas as cidades têm um local denominado "**Baixa**". A que corresponde este local?

R.: _____

9) Que **tipo de planta** corresponde à Baixa Pombalina?

R.: _____

10) Quais as **atividades predominantes** na Baixa?

R.: _____

11) Nos últimos vinte anos, a Baixa Pombalina disputa a **função comercial** com outras áreas, localizadas na periferia da cidade. Indica o **nome de um espaço** onde se verifica esta situação.

R.: _____

12) Antes da Expo 98, que **função** tinha este espaço da cidade?

R.: _____

13) Menciona o nome de um **bairro social** que conheças.

R.: _____

14) Indica **cinco dos concelhos** que compõem a área metropolitana de Lisboa.

R.: _____

15) Identifica **dois problemas urbanos** retratados na imagem.

R.: _____

1) **Observa e lê** os seguintes documentos:

Elevação de um lugar a Cidade

Doc. 1) Lei 11/82 de 2 de junho

Lei nº11/82 de 2 de Junho

ARTIGO 13º

«Uma vila só pode ser elevada à categoria de cidade quando conte com um número de eleitores, em aglomerado populacional contínuo, superior a 8000 e possua, pelo menos, metade dos seguintes equipamentos coletivos:

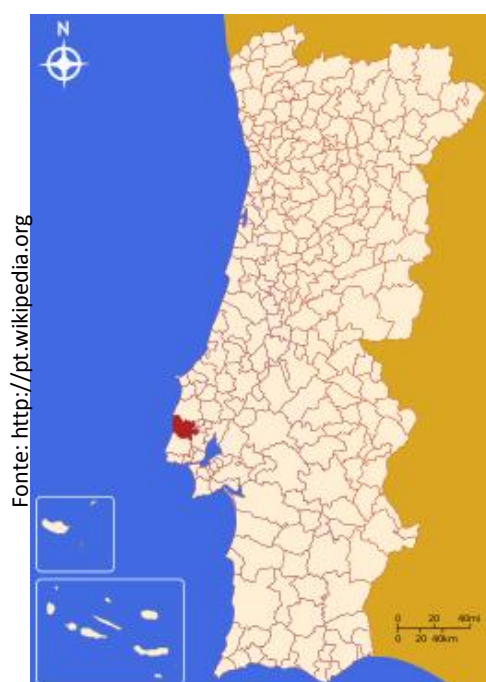
- a. instalações hospitalares com serviço de permanência;
- b. farmácias;
- c. corporações de bombeiros;
- d. casa de espetáculos e centro cultural;
- e. museu e biblioteca;
- f. instalações de hotelaria;
- g. estabelecimento de ensino preparatório e secundário;
- h. estabelecimento de ensino pré-primário e infantários;
- i. transportes públicos, urbanos e suburbanos;
- j. parques ou jardins públicos.

ARTIGO 14º

Importantes razões de natureza histórica, cultural e arquitetónica poderão justificar uma ponderação diferente dos requisitos enumerados nos artigos 12º e 13º».

Diário da República- I SÉRIE - Nº125- 2 de Junho de 1982

FIG. A) Localização do Concelho de Mafra



Fonte: <http://pt.wikipedia.org>



Fonte: transporte-xxi.net

FIG. B) Autocarro da empresa Mafrense na Central Rodoviária do Campo Grande, Lisboa.

Mafra é uma vila portuguesa faz parte do Distrito de Lisboa, da região de Lisboa e sub-região da Grande Lisboa, NUT II e III respetivamente, com cerca de 17 900 habitantes. É sede de um município.

Doc. 2) Notícia emitida pela Rádio TSF, 10 de Março de 2012.

«Muitos doentes do concelho de Mafra continuam a ser assistidos no Hospital de Santa Maria apesar de na viagem passarem ao lado do novo hospital de Loures. Já se sabia que essa situação acontecia no próprio concelho de Loures mas a TSF apurou que das 17 freguesias de Mafra apenas quatro são servidas pelo novo equipamento que hoje é oficialmente inaugurado pelo ministro da Saúde. Algumas das Juntas de Freguesia consideram que a situação está a causar incómodos inúteis aos doentes. É isso que acontece por exemplo na Ericeira. O presidente da junta António Manuel Mansura explica que esta não é a melhor situação. ‘Este é um incómodo para a Ericeira, passamos ao lado de Loures, vemos um hospital novo e alguns dos utentes do município de Mafra deslocam-se para o Hospital Santa Maria. É ingrato porque no concelho de Mafra uns são tratados em Loures e outros em Lisboa’, explica».

Doc. 3



Doc. 4



Hotel Castelo

Mafra

Classe: \$\$\$ (50 a 100 euros)

Situado próximo do histórico Palácio Nacional de Mafra, o Hotel Castelão oferece alojamentos confortáveis, um restaurante e um bar.

<http://www.booking.com/hotel/pt/castelao.html>

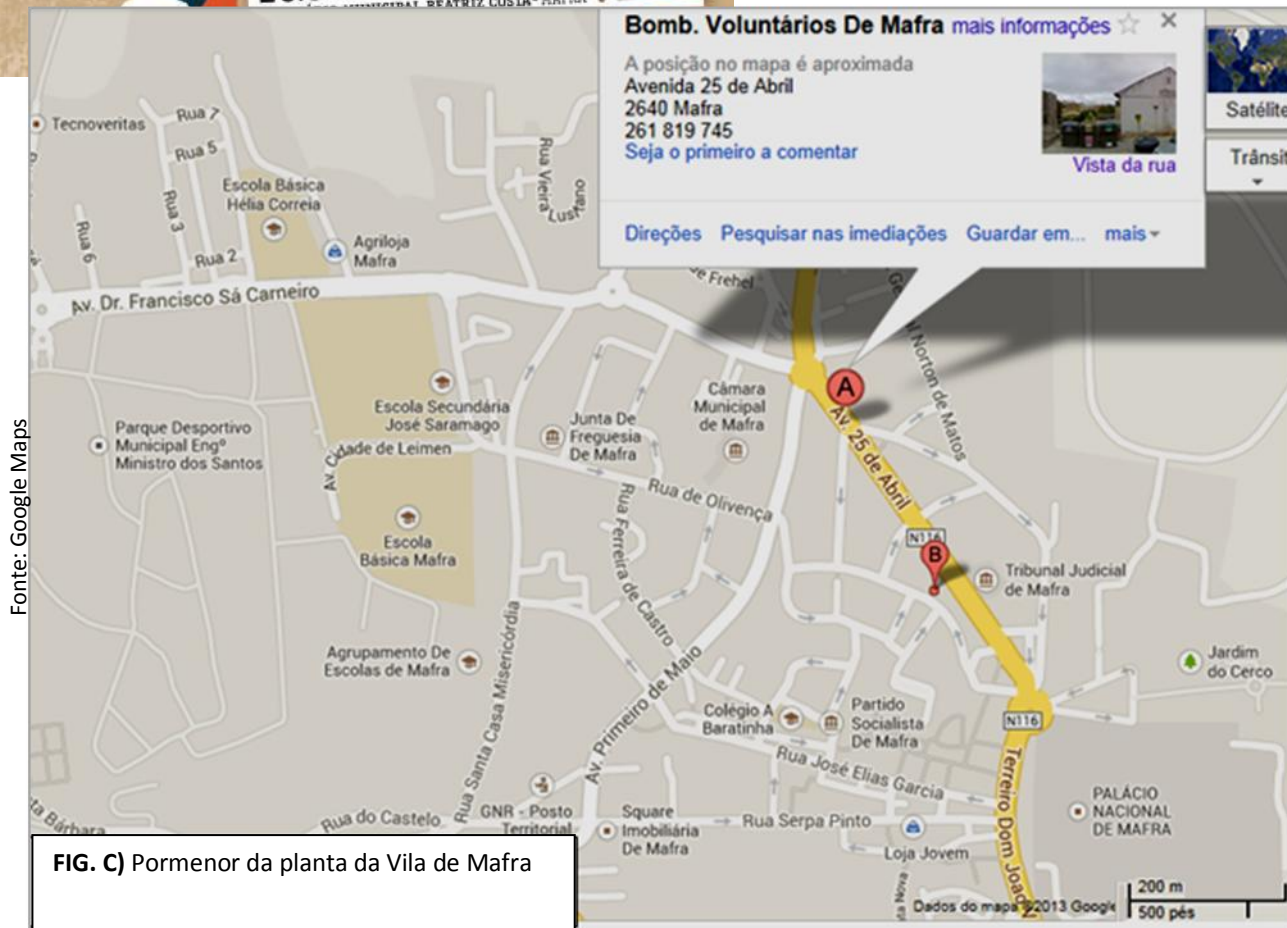


FIG. C) Pormenor da planta da Vila de Mafra



2) **Observa** o brasão de Mafra.

2.1) **Como identificar**, através do brasão, se este lugar é uma vila ou é cidade?

3) Relativamente à hipótese da elevação de Mafra à categoria de cidade, **menciona**:

3.1) Os requisitos legais que Mafra já detém.

3.2) Os requisitos legais que faltam preencher.

4) **Justifica, com base na lei**, o facto de Miranda do Douro e Pinhel serem cidades e terem cerca de 1960 e 2578 habitantes, respetivamente.

ANO LETIVO 2013/2014

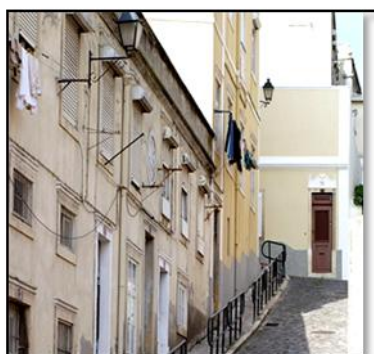
2º PERÍODO

VISITA DE ESTUDO

Turmas - 11ºC, 10ºF



Vilas Operárias da Graça



OBJETIVOS DA VISITA

- Criar hábitos de fruição cultural diversificados;
- Favorecer a aquisição de conhecimentos, proporcionando o desenvolvimento de técnicas de trabalho e facilitando a sociabilidade e a formação pessoal;
- Caracterizar as áreas funcionais do espaço urbano;
- Relacionar o crescimento das áreas urbanas com o dinamismo demográfico e funcional dos centros urbanos;
- Refletir sobre os principais problemas que afetam o espaço urbano;
- Relacionar a dinâmica do crescimento industrial com o carácter cumulativo dos progressos técnicos e a exigência de novas formas de organização urbanística;
- Compreender a importância do proletariado para o desenvolvimento da Revolução Industrial e Urbanismo;
- Conhecer realidades nacionais / locais do processo de industrialização portuguesa;
- Integrar o processo de industrialização Portuguesa no contexto internacional.

PERCURSO

- 14.00 horas – Saída da escola
- 14.30 horas – Largo da Graça
- 18.00 horas – Chegada à escola

MATERIAL:

- Guião da visita, bloco de apontamentos, máquina fotográfica.

DURANTE O PERCURSO DA VISITA DEVES:

- Observar e registar tudo aquilo que te pareça importante.

APÓS A VISITA:

- Elabora um relatório, que deverá ter por base os registos efetuados e o que a seguir se indica.

Plano de relatório de visita de estudo

1. Introdução

- Locais visitados;
- Data da visita;
- Turma participante;
- Disciplinas em que se insere a visita;
- Professores responsáveis pela organização.

2. Desenvolvimento

- Objetivos da visita de estudo;
- Relacionamento dos temas de estudo (aulas) com os locais visitados;
- Expectativas pessoais relativamente à visita;
- Descrição objetiva dos locais visitados;
- Aspectos considerados mais importantes / mais relevantes;
- Grau de satisfação das expectativas pessoais;
- Ambiente em que decorreu a visita (pontualidade, relações entre colegas, entre alunos e professores, convívio).

3. Conclusão

- Opinião pessoal sobre a visita;
- Aspectos que foram mais conseguidos e menos conseguidos;
- Sugestões para ter em conta em futuras visitas.

4. Anexos

- Fotografias;
- Outros.

Adaptado de J. Vieira Lourenço (2004), *Ferramentas do Aprendiz de Filósofo*. Porto: Porto Editora, pp. 57-60

Data de entrega do relatório: em data a indicar

Documentos de apoio

Documento 1

“Na mais alta colina de Lisboa surge o Bairro da Graça, um dos mais antigos e belos da capital, edificado em terras onde, por altura da afirmação da nacionalidade portuguesa, proliferava um imenso olival. O sítio da Graça viu aumentar o seu número de habitantes após o terramoto de 1755. Conforme o seu estatuto social, esses novos habitantes constroem residências simples, de um só piso, ou grandes Palácios.

Aquando da extinção das ordens religiosas o Bairro da Graça sofre uma extraordinária mudança: o Convento passa a ser um Quartel e a Igreja do Largo de Santa Marinha é demolida. Grandes partes dos terrenos conventuais foram expropriados e vendidos a particulares. Com a industrialização do Beato e Xabregas, a Graça conhece novos habitantes, desta feita operários que ali decidem morar. Passa-se para o período dos pátios, dos bairros operários e, sobretudo, das vilas operárias construídas com sentido estético e critérios urbanísticos. Muitos Palácios são adaptados para receber famílias do operariado, como o de Vale de Reis que, incendiado em 1819, viria a ser recuperado para habitação coletiva em 1889, com o nome de Vila Tomás Costa para, mais tarde, ao mudar de proprietários, se designar Vila Souza. A Graça passa, nessa época, a ser uma região de vilas operárias, como a Vila Estrela de Ouro, construída em 1908, ou a Vila Berta, construída entre 1902 e 1908.”

Fonte : <http://archive.is/dK81V>

Documento 2

A PROMOÇÃO PRIVADA DO ALOJAMENTO OPERÁRIO, 1870/1930

A partir dos meados do século XIX, um lento processo de industrialização vai provocando a concentração em Lisboa da mão-de-obra operária. A população da cidade aumenta, mas também se modifica a respetiva composição social: ao mesmo tempo que a burguesia se desenvolve e se diversifica em extratos diferenciados, uma classe operária começa a emergir. Para as necessidades de alojamento daquela, o próprio sistema encontra os mecanismos próprios, que rasgam avenidas e urbanizam novos bairros. Mas da habitação das então chamadas classes laboriosas ninguém cuida: as famílias operárias vêm-se então obrigadas a procurar alojamento em espaços desocupados ou velhos pardieiros arruinados, onde improvisam eles próprios precárias habitações, mediante o pagamento de uma renda ao proprietário. É assim que surgem os pátios.

Com o incremento da indústria, acompanhado pelo das obras públicas e da própria construção civil, as necessidades crescentes de mão-de-obra intensificam o processo de urbanização e o afluxo de populações à capital. Com este desenvolvimento, provocado pelo aumento de uma procura cada vez mais intensa, aparece uma nova forma de promoção imobiliária, com a construção de conjuntos habitacionais precários e de alta densidade, dando origem, nos finais de oitocentos, às vilas operárias.

De uma configuração muito diversificada, adaptada às dimensões do lote, ao relevo e à relação com o espaço público, as vilas alastram nos primeiros anos do século atual, localizando-se nas franjas periféricas da cidade, em terrenos de pouca valia, muitas vezes insalubres.

(...)

VILAS FORMANDO PÁTIO

Uma das características da vila, como da generalidade das construções construídas com fins lucrativos, **é o aproveitamento máximo da área disponível.** Daí a necessidade da concentração do espaço livre, inútil ou pouco lucrativo do ponto de vista do rendimento, por forma a construir o maior número possível de fogos - também eles reduzidos a áreas mínimas - numa dada parcela de terreno.

Esta exigência conduz a uma organização espacial em que as habitações se agrupam à volta do terreno, ocupando todo o seu perímetro, com acesso através de um espaço central. Esta é a forma mais imediata e mais generalizada da vila. Por vezes esse espaço é alongado, em forma de corredor, outras vezes é de tipo pátio, permitindo algum desafogo.

As vilas, apesar do seu carácter de alojamento especializado para as camadas de baixos rendimentos, até do ponto de vista social recobrem realidades muito diferentes, pois existem casos - Vila Berta - em que o nível das habitações e do seu envolvimento ultrapassa claramente o quadro de miséria que acompanha

normalmente esta tipologia, correspondendo a camadas da pequena - burguesia. É nestes casos que o tratamento formal atinge também níveis de qualidade excecional, traduzido numa conceção muito elaborada do projeto, num desenho cuidado de todos os elementos da construção e numa **riqueza decorativa que chega a atingir a ostentação**. Mas estas características mantêm-se, embora em menor grau, em muitas vilas de nível modesto, atestando um cuidado formal que parece ter uma função de compensação. A preocupação da simetria, o guarnecimento por vezes caprichoso dos vãos com materiais baratos, como o tijolo, o desenho cuidado dos letreiros em chapa esmaltada ou simplesmente pintados com a designação da vila, o remate ornamentado das coberturas, são constantes num grande número de vilas de Lisboa.

No sentido de reduzir os espaços não diretamente rentáveis, as escadas interiores são frequentemente substituídas por galerias exteriores, para acesso aos fogos dos andares, formando por vezes sistemas complexos.

VILAS CONSTRUÍDAS ATRÁS DE PRÉDIOS

A Vila Sousa, que domina a colina da Graça com os seus azulejos azuis, constitui um caso à parte, visto **tratar-se da ampliação de um antigo palácio**, em cujas traseiras existe um amplo pátio envolvido por edifício de 5 pisos. Foi construído em 1889. O interior do pátio estava organizado segundo a importância dos seus habitantes: o proprietário habitava o andar nobre com as janelas de sacada⁵⁵, os operários habitavam os restantes andares. Neste pátio foram filmadas algumas cenas famosas com o ator Vasco Santana no filme *Pátio das Cantigas*.

VILAS DE ESCALA URBANA

No tipo mais corrente de vila, esta organiza-se em função de um espaço comum, de carácter privado, fora das vistas da rua, e raramente atingindo um elevado volume de construção. Mas com o desenvolvimento desta modalidade de alojamento, foi-se diversificando a respetiva tipologia - cada vez mais afastada do primitivo pátio - ao mesmo tempo que o sucesso de anteriores realizações ia estimulando investimentos mais volumosos.

É no quadro desta evolução que surgem vilas que, pelo volume da edificação, ou pela complexidade da sua estrutura, atingem uma escala que as impõe ao nível do espaço da cidade, constituindo neste último caso um sistema viário que, sem perder o carácter segregador, ganha uma dimensão urbana. É assim que surgem **verdadeiras unidades de habitação horizontal, como o Bairro Estrela d'Ouro**, ou conjuntos massivos de blocos em altura, como o Bairro Clemente Vicente.

A dimensão destas realizações e o seu cuidadoso planeamento, em articulação com o carácter de autonomia que sempre guardam, **conduz frequentemente à inclusão de elementos de equipamento coletivo nestes conjuntos. Trata-se geralmente de estabelecimentos comerciais de 1ª necessidade, mas aparecem também escolas, espaços de convívio e, na Vila Cândida, até uma esquadra da PSP.**

(...)

O Bairro Estrela de Ouro, na Graça, foi construído em 1908 pelo industrial de confeitaria Agapito Serra Fernandes e integra vários arruamentos a que deu o nome de pessoas da sua família: Josefa Maria, Virgínia e Rosalina. Formado por pequenas unidades habitacionais em forma de U, a estrela de cinco pontas aparece como elemento decorativo sistemático. O empresário habitava a Vivenda Rosalinda, com amplo jardim e capela privada (nº 13 da Rua Josefa Maria).

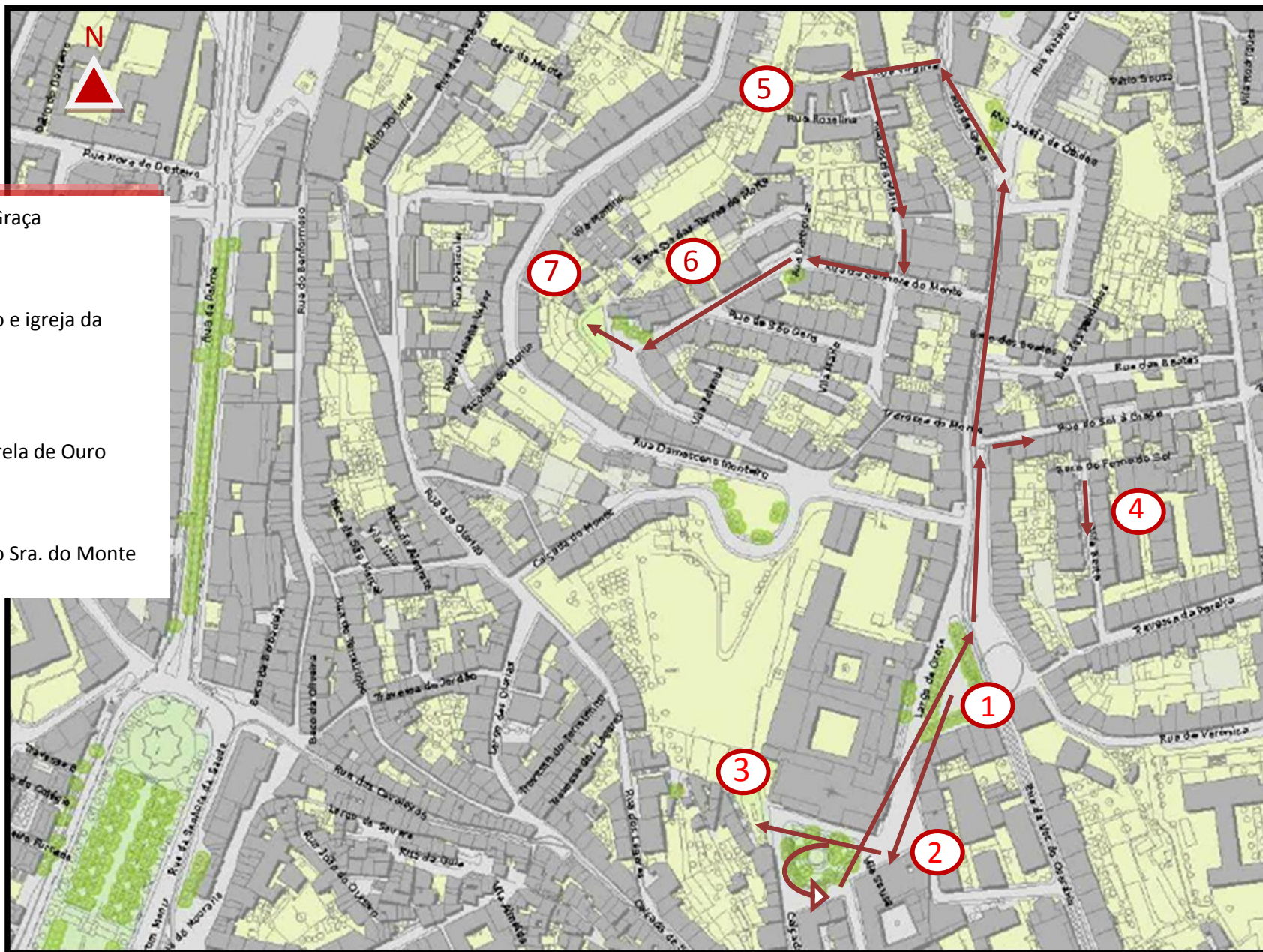
O Cine Royal/Bairro Estrela de Ouro é uma obra de importância social, integrada no Bairro Estrela de Ouro. Nele foi projetado o primeiro filme sonoro em Portugal.

Muito próximo da Rua de São Gens localiza-se a Vila Maria, construída em 1910, cujo acesso se faz pela porta com o número 23. Este é um daqueles exemplos de vilas construídas nos espaços disponíveis nas traseiras das ruas. É uma vila com traçado simples e esteticamente pobre.

Excertos retirados de: NUNO TEOTÓNIO PEREIRA (1993). *Pátios e Vilas de Lisboa, 1870/1930: a promoção do alojamento operário*.

⁵⁵ Aberta até ao nível do pavimento.

Itinerário da Visita



- 1) Largo da Graça
- 2) Vila Sousa
- 3) Miradouro e igreja da Graça
- 4) Vila Berta
- 5) Bairro Estrela de Ouro
- 6) Vila Maria
- 7) Miradouro Sra. do Monte

100 m

Guião de Exploração do *Postcrossing*

1) O que é o *Postcrossing*?



Trata-se de um projeto que permite a qualquer pessoa receber gratuitamente postais de diferentes lugares do mundo. A regra base é: **se enviar um postal, irá receber um de volta**, de um outro *postcrosser* algures no mundo.

2) Porquê?

Porque tal como o fundador do projeto, existem muitas pessoas que gostam de receber correio. O fator surpresa de receber postais de diferentes sítios do mundo (muitos dos quais provavelmente nunca se ouviu sequer falar) pode tornar uma simples caixa de correio numa pequena caixa de surpresas – e quem não gostaria disso?



3) Que passos dar?

Em primeiro lugar, é necessário criar um perfil: clique em “*Creat your free account*”.

Username or email:

Password:

☒ Remember me

☒ Login

[Forgot your password?](#)

1. Your approximate location

Country

Region

City/Place

Select the nearest place to you so we can place you in the maps.

2. Account details

Username

Email

Password

You can enter more details about you after you login with your account.

3. Your address

Full address

It's very important to enter your complete address, including: name, address, city, postal code and country name.

We do not disclose your address to anyone. You can read our [Privacy Policy](#) to know more.

Not sure how to write your address? Check the [UPU recommendation for Portugal](#).

If you use Chinese, Cyrillic or other alphabets, please provide also a version using Latin/Roman alphabet.

Example:

Dorothy Gale
56 Pearl St, Apt #23
Wamego, KS 66547-8626
United States of America

☒ Sign me up! and you're done!

Invente um nome para o utilizador, crie uma palavra passe, preencha os dados sobre a morada e descreva em breves linhas a sua identidade, indique, por exemplo, o tipo de postais que gosta de receber (paisagens urbanas, paisagens naturais, animais ...), se gosta de receber postais protegidos dentro de um envelope ou se prefere receber os postais selados e carimbados. Aconselho a que escrevam estas informações em inglês para que a maioria dos *postcrossers* entenda o que está escrito. Finalize, clicando em “*Sign me up!*”.

4) Pedir uma morada no site.

Send a postcard

You have **3** postcards traveling and you can send **2** postcards more.
Currently you can have **5** postcards traveling at the same time, [see why](#).

A few notes - please read carefully:

- You will be given a **Postcard ID** that you must **write on the postcard** - the recipient will need it to register your postcard on this website.
- A copy of the **address** you should mail the postcard to will be sent to your email account.
- You should read the **Community guidelines** before exchanging any postcards.
- Don't know what to write? What language to use? Have other questions? Then please check the [F.A.Q.](#) first.

☒ I've read the notes above and want to receive an address to where I'll send a postcard.

[Request address](#)

O primeiro passo é pedir uma morada de outro utilizador para onde deverá enviar um postal. Veja a coluna azul e clique em “Send a postcard” e, em seguida, clique em «I've read the notes above and want to receive an address to where I'll send a postcard». Finalmente, clique em “Request address”. Irá receber uma morada por *email*, em conjunto com um **ID (ex.: PT-567)** que identifica univocamente o seu postal no sistema.

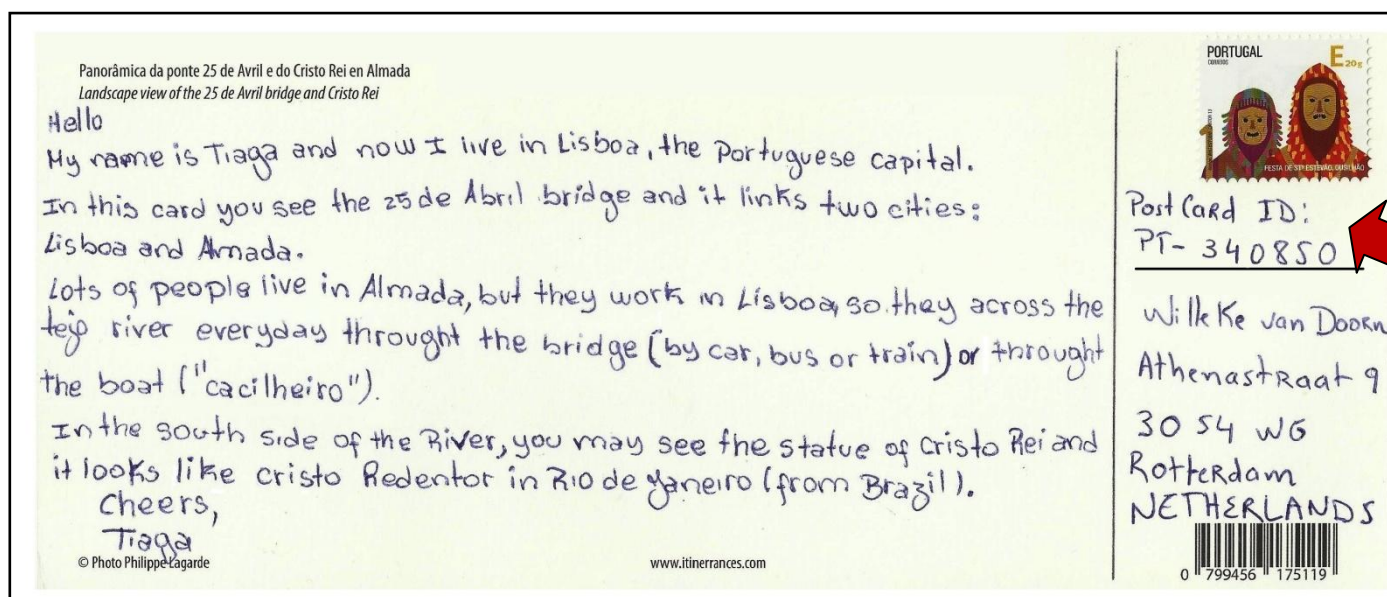
And your postcard will go to...

Username: Chicago_Cindy (female)
Country: U.S.A.
Birthday: 5th November
Distance: 6,443 km (4,003 miles)

Postcard ID: PT-344980
(Don't forget to write this on your postcard!)

You should write your postcard to:

CYNTHIA YEOMANS
1350 N. LAKE SHORE DR. APT 2202
CHICAGO, IL 60610-5151
UNITED STATES OF AMERICA



Nesta imagem, pode ler um texto que descreve o postal e, por baixo do selo, colocou-se o **ID do postal** e a morada – isso irá permitir à pessoa que o vai receber regista-lo no *website*.

5) Postais enviados.

Merhaba,
Escola-
Passos-
Manuel!

- » Home
- » Send a postcard
- » Register a postcard
- » Sent postcards
- » Received postcards

My

- » Profile
- » Postcards wall
- » Map
- » Stats

Edit

Sent Postcards

Sent Postcards: 1

Traveling Postcards: 4

Distance sent: 1,809 km (1,124 miles)

Print addresses

Postcard ID	To member	To country	Sent	Distance	Traveled	Status	Img
PT-344980	Chicago_Cindy	U.S.A.	20/Jan/2014	6,443 km	0 day	Traveling	
PT-340851	Mitazizu	China	28/Dec/2013	10,909 km	23 days	Traveling	
PT-340849	MiTo	Germany	28/Dec/2013	1,847 km	23 days	Traveling	
PT-340847	jaricleiv	Russia	28/Dec/2013	4,714 km	23 days	Traveling	
PT-340850	WillekevDoom	Netherlands	28/Dec/2013	1,809 km	17 days	Registered	

Se clicar no separador "Sent postcards" irá ver uma lista dos postais que enviou: para que países, as datas em que foram enviados, as distâncias percorridas, o número de dias em viagem e se os postais já chegaram ao destinatário ou se continuam em odisséia!

Pode ter até 5 postais a viajar em simultâneo, e cada vez que um postal que enviou for registado, pode pedir outra morada.

5) O que devo fazer quando recebo um postal?

Deve registá-lo!

Register a postcard

Have you received a postcard from another member? This is great news! Please use the form below to register the postcard.

Postcard ID: -

The Postcard ID (e.g. US-123) should be written on the postcard you have received.

Have you received a postcard without a Postcard ID or it is incorrect? We can help [search the Postcard ID](#) for you.

Short message to the sender:

☐ Check this to receive a copy of the message

Use this space to send a thank you message to the sender of the postcard.

You can also give some feedback about the postcard you've just received.

Clique no separador “Register a postcard”. Veja o **ID do postal** que recebeu e escreva-o na caixa de texto indicada: “Postcard ID”. Também é cordial escrever na caixa de texto uma breve mensagem, agradecendo o postal que recebeu. Finalize, clicando em “Register postcard”.

Received Postcards

Postcards received: 1
Distance received: 1,893 km (1,176 miles)

Postcard ID	From member	From country	Received	Distance	Traveled	Img
DE-2822317	Lesende	Germany	20/Jan/2014	1,893 km	4 days	

Se quiser consultar os postais recebidos, clique em “Received postcards”.
Desejo-vos “happy postcrossing”!

EXPOSIÇÃO DO INTERCÂMBIO DE POSTAIS

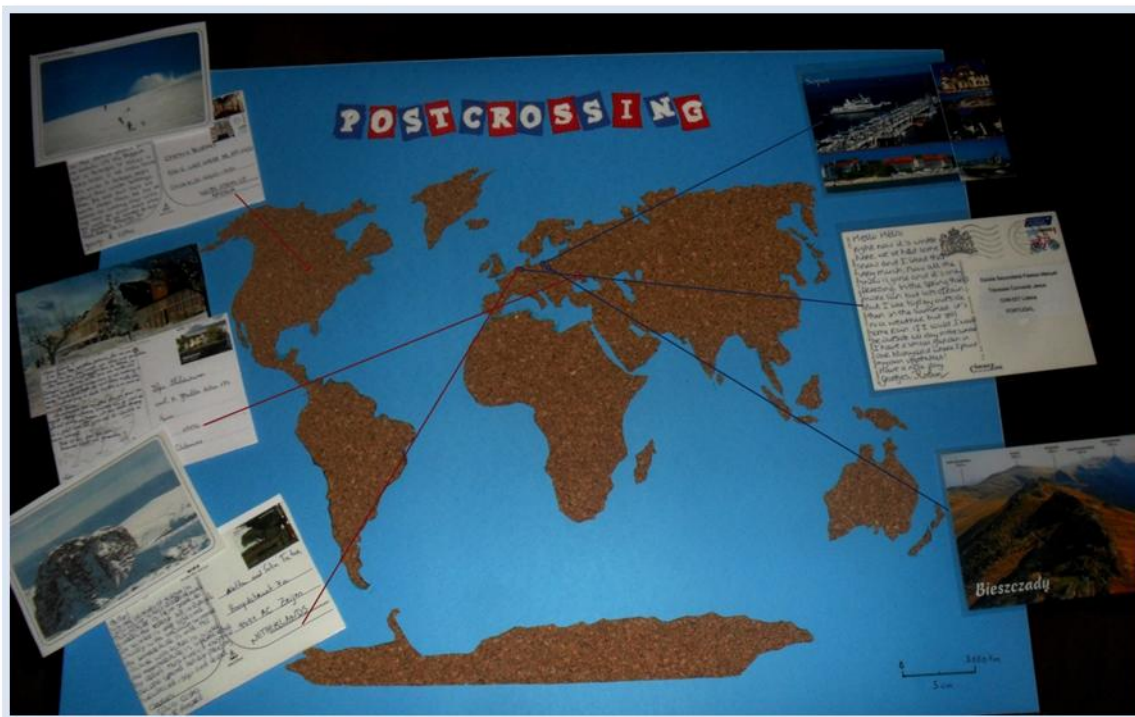


Figura 7) Trabalho realizado pelos alunos do 10ºF.



Figura 8) Trabalho realizado pelos alunos do 11ºC.

